

Université du Québec

Thèse

Présentée à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

comme exigence partielle

de la Maîtrise Es Arts (Psychologie)

par

Suzanne Jodoin

Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant

Moût 1976

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

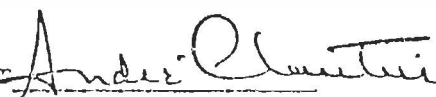
RESUME DE MEMOIRE

Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant

Cette recherche se propose d'élaborer un instrument pour mesurer le "self-esteem" chez les enfants de huit à douze ans. La revue de littérature a permis de situer les concepts de base dans leur contexte théorique. Cette première démarche a conduit à la formulation d'une définition opérationnelle du "self-esteem" comprenant quatre catégories: parents, sujet, pairs, école et neuf facteurs: acceptation par les parents, autonomie, valeur personnelle, compétence, état affectif, acceptation par le professeur, compétence à apprendre, sentiments face aux pairs et popularité.

Une première version de l'instrument fut effectuée sous forme d'un questionnaire de soixante-huit items. Nous avons procédé à la validation du contenu de l'instrument. Les résultats de cette analyse indiquent que neuf items sont litigieux et que trois catégories n'ont pas une cohérence interne suffisante.

L'instrument est maintenant prêt pour la phase expérimentale qui fera l'objet d'une recherche ultérieure.

André Cloutier 

Suzanne Jodoin 

TABLE DES MATIERES

	Page
AVANT-PROPOS.....	1
INTRODUCTION.....	1
Chapitre	
I CONTEXTE THEORIQUE	
1- Signification du concept de "self-esteem".....	5
2- Genèse du "self-esteem" chez l'enfant.....	13
3- Relations entre le "self-esteem" et différentes variables.....	24
4- Mesure du "self-esteem".....	38
II METHODOLOGIE	
1- Définition opérationnelle.....	47
2- Instrument: première version.....	54
3- Analyse de la validité de contenu.....	57
CONCLUSION.....	80
BIBLIOGRAPHIE.....	82
LISTE DES SCHEMAS	
Figure 1.....	11
Figure 2.....	48
LISTE DES ANNEXES	
Annexe I : Texte pour l'entraînement des analystes....	88
Annexe II : Exercice de cotation des items.....	101
Annexe III: Tableaux de cotation des items.....	104

AVANT-PROPOS

Je m'intéresse aux enfants, particulièrement dans le contexte scolaire. Jusqu'à présent, j'ai manifesté cet intérêt en enseignant durant deux années en maternelle et en choisissant l'option enfance inadaptée au niveau de la maîtrise en psychologie.

Dès mes premiers contacts avec l'enfance inadaptée, je mettais en doute la valeur de l'intervention qui consiste à retirer l'enfant de son milieu pour l'envoyer en classes spéciales. Le projet d'intégration de Houston me semblait une solution plus adéquate.

Suite à ces réflexions, j'ai décidé, pour mon mémoire, de comparer un groupe d'enfants ayant fréquenté des classes spéciales et un groupe équivalent d'enfants du secteur régulier. J'ai pensé que cette expérience en classes spéciales devait atteindre les enfants, dans leur estime de soi. Lorsque j'ai présenté mon schéma expérimental, en Séminaire de recherche, on a beaucoup discuté sur l'utilisation d'une traduction d'un test de Coopersmith (1967), pour mesurer le "Self-esteem". Finalement, un professeur m'a suggéré de travailler plutôt à construire un instrument pour mesurer le "self-esteem". Après quelques heures de discussion avec ce professeur, j'ai décidé de "m'embarquer" dans ce travail.

Heureusement, je n'étais pas seule dans cette galère! Je veux remercier ici M. André Cloutier et M. Reynald Legendre de l'Uquam, sans lesquels je n'aurais pu mener cette entreprise à bon port. Je remercie aussi, les vingt personnes qui ont accepté de me donner de leur temps pour coter la première version de mes items.

UNE MESURE DU "SELF-ESTEEM"* CHEZ L'ENFANT

Chapitre I

CONTEXTE THEORIQUE

INTRODUCTION

En psychologie, des auteurs comme Jersild, Perkins et Branden accordent une importance et un rôle central au "self-concept". Ils soutiennent que la perception qu'un individu a de lui-même est le facteur central influençant son comportement. Pour Jersild (1952) le "self-concept" constitue le noyau de la personnalité. Perkins (1958) estime que la connaissance du "self-concept" d'un enfant permet d'interpréter son comportement d'une façon plus adéquate. Branden (1969) affirme qu'il n'y a aucun jugement de valeur plus important pour un homme, ni aucun facteur plus déterminant dans son dé-

* La littérature consultée pour ce travail porte uniquement des titres anglais. Nous croyons que la traduction des concepts de base que nous utiliserons risque d'apporter confusion et ambiguïté. Nous nous permettons d'utiliser les termes anglais suivants: "self-concept", "self-ideal" et "self-esteem".

veloppement psychologique et sa motivation, que l'estime qu'il porte à lui-même.

Cette notion de "self-concept" est utile en psychothérapie et en éducation. La mesure du "self-concept" permet d'évaluer les changements apportés par la thérapie. Les recherches de Rogers et Dymond (1954) se situent dans cette optique. L'éducation, pour sa part, s'intéresse surtout à l'influence du "self-concept" sur l'apprentissage. Pour Yamamoto (1972), la possibilité pour un élève d'apprendre est déterminée par son "self-concept" et par la façon dont il est perçu par les autres. Il ajoute que le succès d'un élève dans un apprentissage, dépend autant de la perception qu'il a de son aptitude, que de l'aptitude elle-même. Les résultats de Wettenberg et Clifford (1964) confirment le point de vue de Yamamoto: à la maternelle, l'évaluation du "self-concept" permet de prédire l'acquisition de la lecture en deuxième année, mieux qu'une évaluation d'âge mental.

Le "self-concept" est une partie d'un concept plus global, le "self". Nous nous proposons d'étudier ici une autre composante du "self", le "self-esteem". Notre objectif est d'élaborer un instrument pour mesurer le "self-esteem" des enfants de huit à douze ans.

Voici ce qui nous a amené à considérer ce groupe d'âge. D'abord, il nous a semblé qu'un instrument qui n'exige pas une passation individuelle serait plus utile. Nous devons alors nous assurer que les enfants ont une connaissance suffisante de la lecture pour comprendre correctement les items de l'instrument. Vers huit ans, soit en troi-

sième année, la majorité des enfants sont aptes à répondre à un questionnaire. D'ailleurs, cette limite d'âge a été retenue pour deux instruments du même type que celui-ci, le "Piers Harris Children's Self-Concept Scale" (1969) et le "Self-Esteem Inventory" de Cooper-smith (1967). Piers et Harris suggèrent que pour les enfants plus jeunes, l'examinateur lise les phrases.

Pour la limite supérieure de douze ans, nous nous appuyons sur des données expérimentales selon lesquelles les facteurs qui influencent le "self-esteem" seraient différents, au moment de l'adolescence. En effet, les résultats des travaux de Kokanes (1974) montrent que les enfants de sixième année ont en moyenne un "self-esteem" moins élevé que les autres groupes d'âge. Ce fait s'expliquerait par l'instabilité émotionnelle causée par les changements physiologiques et autres, que vit l'adolescent. D'après Piers et Harris (1964) qui constatent le même fait, cette diminution serait temporaire et se stabiliserait ensuite vers la fin du secondaire.

Un critère plus global a orienté notre intérêt pour les enfants de huit à douze ans. Yamamoto (1972) soutient avec Glasser (auteur du livre Schools Without Failure) que les années de cinq à dix ans sont critiques pour le développement du "self-esteem". Il est donc important d'évaluer le "self-esteem" pendant cette période cruciale afin d'être en mesure d'aider l'enfant à atteindre un "self-esteem" positif.

Voici maintenant la procédure par laquelle nous comptons atteindre les objectifs de cette recherche. La première étape concerne la

signification du concept de "self-esteem". Nous définirons le "self-esteem" par rapport aux concepts de "self" et de "self-concept". Nous tenterons ensuite de préciser le processus par lequel se forme le "self-esteem" de l'enfant.

Afin de vérifier les principales hypothèses suggérées par la théorie, nous analyserons quelques recherches portant sur la relation entre le "self-esteem" et différentes variables. Nous terminerons cette partie théorique par des considérations relatives à la mesure du "self-esteem". Nous étudierons quelques types de mesure, de même que l'influence des variables sexe et âge sur la mesure du "self-esteem".

La seconde partie de ce mémoire porte sur la méthodologie. Il s'agit de l'élaboration proprement dite de l'instrument. La définition opérationnelle du "self-esteem" est une étape cruciale dans la construction de l'instrument. A partir de la définition opérationnelle, nous formulerons les items de la première version de l'instrument. Ces items seront revus par un groupe d'experts quant à la validité de contenu. Après l'analyse de validité, les items subiront une révision linguistique afin de s'assurer que le vocabulaire est adéquat par rapport à la population à laquelle il s'adresse.

Après ces révisions, la nouvelle version de l'instrument sera rendue au stade d'expérimentation. Cette étape fera l'objet d'une recherche ultérieure.

1- Signification du concept de "self-esteem".

Nous ne croyons pas utile de définir historiquement le concept de "self-esteem". Ceux qui seraient intéressés aux différentes formulations du "self-esteem" depuis un siècle, pourront consulter le résumé que fait Coopersmith (1967)¹. Parmi la publication des vingt-cinq dernières années, nous avons retenu quelques auteurs dont les théories sont pertinentes compte tenu de l'objectif de notre étude: Rogers (1954), Coopersmith (1967), Yamamoto (1972), Berne (1961) et Branden (1969).

Rogers (1954) s'est intéressé au "self-esteem" dans le cadre d'un vaste programme de recherche en psychothérapie. Cette recherche avait pour but de vérifier les principales hypothèses de la thérapie dite centrée-sur-le-client. D'après l'une de ces hypothèses, la thérapie amène le client à changer la perception qu'il a de lui-même.

Pour son étude, Rogers utilise les concepts de "self-concept", "self-ideal" et "self-esteem". Il définit le "self-concept" comme une configuration ("pattern") organisée, fluide mais consistante, des caractéristiques du "je" et du "moi", admissible à la conscience, ainsi que les valeurs reliées à ces concepts. Quant au "self-ideal", il est formé des caractéristiques du "je" et du "moi" que, consciemment, l'individu tient comme désirables ou indésirables pour lui-même. Enfin, le "self-esteem" est un dérivé du "self-concept" et du "self-ideal". Rogers le définit par la différence entre la mesure

1 14, pp 29 à 37

du "self-concept" et la mesure du "self-ideal". Une différence importante entre ces deux mesures indique un "self-esteem" bas et reflète une insatisfaction qui peut constituer la motivation à consulter un thérapeute.

Pour mesurer ces concepts, Rogers et Dymond ont utilisé une grande échelle, la "Q-Technique", développée peu de temps auparavant par Stephenson (1953). L'instrument comprend cent phrases décrivant chacune un trait de personnalité (par exemple: "je suis intelligent" ou "je suis un bon travailleur".) Le sujet doit placer chaque item sur une échelle selon qu'il se voit ou non avec cette caractéristique. C'est la première mesure, le "self-concept". Sur une autre échelle, le sujet place les mêmes traits selon qu'il aimerait ou non les posséder. Cette mesure donne le "self-ideal" du client. Nous ferons l'analyse critique de cette méthode à la section 4) de ce chapitre: mesure du "self-esteem".

Coopersmith (1967) s'est intéressé à l'échelle de Rogers et Dymond. Il a mené une vaste étude ayant pour objectif de déterminer les antécédents et les conséquences d'un "self-esteem" positif. Pour cette investigation il a développé deux instruments pour mesurer le "self-esteem" des enfants. La plupart des items de son test le "Self-Esteem Inventory" ont été sélectionnés à partir de l'échelle de Rogers et Dymond (1954). Mais l'instrument de Coopersmith est du type questionnaire, forme plus facile à utiliser avec des enfants.

Pour Coopersmith, le "self-esteem" est l'évaluation qu'un individu fait et maintient, généralement, à l'égard de lui-même. Le "self-

esteem" exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique jusqu'à quel point l'individu se voit lui-même comme capable, important, estimable et apte à réussir. Il ajoute que le "self-esteem" peut varier d'un champs d'expérience à l'autre. Cette considération le conduit à grouper les items de son test selon les différents domaines d'activités de l'enfant: école, famille et pairs en plus des items relatifs au sujet lui-même. Mais à l'analyse, il n'a trouvé aucune différence significative quant au "self-esteem" selon les quatre champs d'expérience. Ces résultats lui suggèrent que l'appréciation de soi dans ces différents domaines dépend d'une appréciation générale de sa valeur. Dans sa théorie du "self-esteem", Yamamoto (1972) apporte des précisions intéressantes sur cet aspect de valeur globale de la personne.

Yamamoto définit le concept de "self-esteem" par rapport aux concepts de "self" et de "self-concept". Le "self" réfère à notre être entier, la totalité de ce que nous sommes, incluent l'aspect subjectif, "je", et objectif, "moi", de notre expérience. Mais la plupart de nos pensées et de nos actions sont basées sur le "self-concept" qui est la représentation symbolique du "self". Le "self-concept" correspond à toutes les descriptions verbales, picturales et autres du "moi" objectif. Quant au "self-esteem", c'est une évaluation de l'individu sur son "self". Le "self-esteem" suppose une croyance fondamentale en un "self" qui dépasse le sens de "self-concept" et correspond à un respect fondamental pour l'être humain entier. Ce "self-esteem" permet de développer une attitude d'acceptation de soi et il devient possible de projeter une image de soi (le "self-concept") qui correspond à ce que nous sommes réellement (le

"self"). Pour Yamamoto, le "self-esteem" favorise une correspondance de plus en plus étroite entre le "self-concept" et le "self".

Le "self-esteem" est aussi un concept fondamental dans la théorie d'Eric Berne (1961), l'Analyse Transactionnelle. D'après cette approche, l'enfant prend une décision quant à sa valeur comme personne au cours des premières années de l'enfance. Parallèlement, il se fait une opinion sur la valeur des autres. La décision par rapport à lui-même peut se résumer à "je suis O.K." ou "je ne suis pas O.K.". Son appréciation des autres s'exprime dans les mêmes termes: "vous êtes O.K." ou "vous n'êtes pas O.K.".

Cette décision sur sa valeur et celle des autres détermine ensuite la position psychologique qu'il adopte devant la vie. En Analyse Transactionnelle, il existe quatre positions fondamentales. La première se traduit par "je suis O.K., vous êtes O.K."; la seconde se résume à "je suis O.K., vous n'êtes pas O.K."; une troisième est "je ne suis pas O.K., vous êtes O.K."; enfin, la quatrième position est basée sur "je ne suis pas O.K., vous n'êtes pas O.K.".

Selon Berne (1961), l'option pour l'une de ces positions a une très grande importance. En effet, toute la vie d'un individu est orientée, en général, de façon à confirmer sa position fondamentale. Par exemple, quelqu'un qui se considère "non-O.K." choisira des comportements, des amis, un travail, un conjoint de façon à renforcer sa conviction qu'il est inadéquat. Mais avec l'Analyse Transactionnelle, un changement est possible par une prise de conscience de sa position face à la vie et de sa capacité de prendre une autre déci-

sion plus satisfaisante.

En Analyse Transactionnelle, le "self-esteem" est donc un concept central pour comprendre le fonctionnement de la personnalité. Cette conviction est partagée par Branden (1969) qui a consacré plusieurs volumes à l'étude des différents aspects du "self-esteem".

Après plusieurs années de recherche et de travail clinique, Branden constate le fait suivant: quel que soit le problème particulier de chaque patient, le dénominateur commun qui existe entre eux est le manque de "self-esteem". Il en déduit qu'un lien très intime existe entre le "self-esteem" et la santé mentale. Il développe cette thèse dans un premier livre intitulé The Psychology of Self-Esteem (1969).

Dans sa définition du "self-esteem", nous pouvons distinguer deux composantes majeures. Le "self-esteem" est la conviction de quelqu'un qu'il est capable de vivre (efficacité) et digne de vivre (valeur personnelle). Ces deux aspects du "self-esteem" sont interdépendants. En effet, l'homme se rend digne de vivre par sa compétence à vivre. Son respect envers lui-même repose sur la conviction qu'il possède un outil efficace pour comprendre son environnement: son intelligence. Ainsi, il se sent capable de réfléchir, de faire des choix, de juger, de solutionner des problèmes et même de corriger ses erreurs. L'homme qui n'a pas confiance en sa raison devient paralysé et condamné à l'anxiété et à l'impuissance; il se sent inadéquat pour vivre.

Branden précise que le "self-esteem" ne doit pas être confondu

avec la fierté. Bien que reliée, ces deux concepts ont une signification différente. Le "self-esteem" fait appel à la confiance fondamentale de l'homme (que Branden appelle "psycho-épistémologique") en son efficacité et sa valeur. La fierté se rapporte à la satisfaction de soi après une réussite dans une tâche particulière ou une habileté précise.

Le "self-esteem" concerne la capacité d'apprendre en général, alors que la fierté se rapporte à un apprentissage spécifique. L'homme cherche constamment à développer ses habiletés et à les exercer dans un travail ou une activité productive. Pour Branden, passivité et "self-esteem" sont incompatibles. Mais les réalisations de l'homme (dans son travail ou ailleurs) sont l'expression et la conséquence de son "self-esteem" et non pas la cause de ce "self-esteem". Pour articuler ces différents concepts, Branden propose la séquence causale suivante: la confiance psycho-épistémologique conduit au "self-esteem" qui motive l'homme à faire des réalisations dont il tire sa fierté. (cf fig. 1 p. 17)

Enfin pour Branden (1969) le désir de "self-esteem" découle d'un besoin fondamental et l'homme ne peut échapper au sentiment que cette estime de lui-même est une question de vie ou de mort.

Nous dégagerons maintenant la signification que nous donnerons au "self-esteem" dans ce travail, à partir de la synthèse des théories du "self-esteem". Le premier auteur consulté, Rogers (1954) ne définit pas directement le "self-esteem". Son postulat selon lequel la différence entre le "self-ideal" et le "self-concept" donne la

FIGURE I



"self-esteem" est très discutable. Il est analysé par plusieurs chercheurs (cf chapitre 1-4)) dont Judd et Smith (1974). Après une analyse des facteurs respectifs composant le "self-concept" et l'"ideal-self", ils mettent en doute le rationnel de Rogers. Etant donné ces réserves, nous préférons plutôt une définition directe du "self-esteem".

Pour sa part, Cooper et Smith (1967) apporte une définition générale du "self-esteem" qui est compatible avec les autres théories que nous avons présentées. Nous sommes d'accord avec sa conclusion concernant le "self-esteem", valeur globale de la personne. Cependant, il ne mentionne pas clairement quelle est la relation entre le "self", le "self-concept" et le "self-esteem".

Nous trouvons une articulation dynamique de ces trois concepts chez Yamamoto (1972). Le sens qu'il donne au "self-esteem" par rapport au "self" et au "self-concept", nous apparaît juste et approprié à notre étude. Donc, nous retiendrons les définitions de Yamamoto pour nos concepts de base. En résumé, le "self-esteem" est un jugement de valeur qu'une personne porte sur son "self"; le "self" réfère à notre être entier et le "self-concept" est l'image que nous projetons du "self".

Cette conception du "self-esteem", jugement de valeur sur l'être entier, a été développée aussi par Berne (1961) et Brendan (1969). De ce dernier, nous retiendrons en particulier ses précisions quant aux deux composantes du "self-esteem", efficacité et valeur personnelle. De plus, nous tiendrons compte de la relation causale entre

le "self-esteem", les réalisations et la fierté, au moment de la définition opérationnelle du "self-esteem".

Puisque nous voulons mesurer le "self-esteem" des enfants, il importe de connaître le processus par lequel se développe le "self-esteem" de l'enfant. Ce sera l'objet de la partie suivante.

2- La genèse du "self-esteem" chez l'enfant.

Pour cerner la dynamique qui préside à la formation du "self-esteem" nous aurons recours à l'Analyse Transactionnelle ainsi qu'à Coopersmith (1967), Yamamoto (1972) et Brenden (1969).

D'après Berne (1961), toute personne a besoin d'être touchée et reconnue par les autres. La satisfaction de ces deux besoins est essentielle à la survie. Les marques d'attention, c'est-à-dire tout acte par lequel je signifie à un autre qu'il est présent pour moi, répondent au besoin essentiel de stimulation. Ces attentions peuvent être physiques, comme les caresses, ou plus symboliques comme la reconnaissance par un regard, un mot ou un geste.

Les enfants ne peuvent croître normalement sans un contact physique avec une autre personne. Habituellement, les parents répondent à ce désir quand ils prennent l'enfant dans leurs bras, le bercent et le caressent pendant les soins quotidiens du bébé. Ces échanges stimulent l'enfant et contribuent à sa croissance physique et mentale. Les bébés qui, au contraire, vivent l'indifférence et le manque de caresses subissent une détérioration physique et men-

tale.

Pour être en santé au plan affectif, une personne a besoin de marques d'attention positives. Souvent ces attentions sont l'expression de sentiments d'affection ou d'appréciation, ou encore, ce sont des compliments sur les habilités et la compétence de quelqu'un. Un enfant reçoit des marques d'attention positives quand ses parents, son professeur ou un ami, lui disent un chaleureux "bonjour", le regardent attentivement et, surtout, l'écoutent avec intérêt quand il exprime ses sentiments et ses pensées.

Nous avons tous besoin de marques d'attention. Si un enfant n'en trouve pas suffisamment de positives, il provoquera les négatives. Il semble que pour la croissance de l'enfant, les attentions négatives sont préférables à l'absence totale d'attentions. L'enfant vit du négatif et se sent diacredité lorsque ses parents ne tiennent pas compte de ses sentiments et de ses besoins. Les attentions négatives peuvent causer à l'enfant des blessures au plan émotif et/ou au plan physique.

L'enfant qui reçoit des marques d'attention positives perçoit comme message: "tu es O.K. comme tu es", alors que celui qui expérimente les attentions négatives conclut qu'il n'a pas de valeur et qu'il est fondamentalement "non-O.K."

D'après plusieurs auteurs en Analyse Transactionnelle (Berne (1961), James et Jongeward (1971) et Steiner (1964)) cette prise de conscience de sa valeur comme personne se développe chez l'enfant de

trois à huit ans. Voyons maintenant le point de vue de Coopersmith sur cette question.

Coopersmith (1967) peut nous apporter des précisions pertinentes sur la formation du "self-esteem" chez l'enfant, puisque l'un des objectifs de sa recherche était de déterminer les antécédents du "self-esteem".

D'après lui, le "self-esteem" se forme chez l'enfant par l'observation de son propre comportement et de la façon dont les autres répondent à ses attitudes, son apparence ou ses performances. C'est ainsi qu'à un certain moment de l'enfance, une personne arrive à une appréciation générale de sa valeur. Cette évaluation est relativement stable pour une période de plusieurs années, à moins qu'un événement important ne vienne l'affecter.

D'après Coopersmith (1967), le "self-esteem" dépendrait de trois facteurs généraux: 1) le respect et l'acceptation que l'enfant reçoit des personnes importantes pour lui; nous nous apprécions nous-mêmes comme nous avons été appréciés; 2) la position qu'il occupe dans la communauté et l'histoire de ses succès; 3) les valeurs à travers lesquelles il filtre ses succès. Mais, dans sa recherche, Coopersmith a surtout développé la première condition.

Parmi les personnes importantes pour l'enfant, les parents occupent la première place. Leurs attitudes et leurs comportements sont déterminants pour le "self-esteem" de l'enfant. Les résultats de Coopersmith (1967) lui permettent de conclure que les parents d'en-

Parents ayant un "self-esteem" élevé sont plus aimants et ont des relations plus intimes avec leur enfant. Les parents manifestent leur acceptation par l'intérêt qu'ils portent à l'enfant et à ses camarades, par leur disponibilité et en participant à des activités avec lui. L'enfant perçoit et apprécie l'attention et l'approbation exprimées par ses parents. Il interprète cet intérêt pour lui comme un signe de son importance personnelle et ainsi, il se regarde lui-même favorablement. Le contraire se produit dans une famille où l'enfant vit du rejet.

Le jeune enfant est aussi en relation avec des personnes autres que sa famille. Il semble que les premières relations sociales de l'enfant ont une influence sur son "self-esteem". Les résultats de Coopersmith (1967) indiquent que les enfants qui ont un "self-esteem" élevé ont vécu des expériences sociales positives avec leurs pairs. Tandis que ceux qui ont un "self-esteem" bas ont vécu isolés et solitaires et n'ont pas eu de relations plus satisfaisantes avec leurs pairs qu'avec les membres de leur famille.

Enfin, selon Coopersmith (1967), le "self-esteem" est grandement relié aux succès rencontrés dans nos réalisations. Pour l'enfant, ceci implique qu'une partie de son "self-esteem" dépend de ses performances à l'école. L'enfant répond ainsi aux valeurs véhiculées par la société nord-américaine en général et par ses parents en particulier, quant à l'importance de la réussite au plan académique.

Comme Berne (1961), Coopersmith (1967) croit que l'enfant prend conscience de sa valeur dans l'interaction avec ses parents. A cette

relation capitale, Coopersmith ajoute l'influence des pairs et de l'expérience de l'école sur le développement du "self-esteem" de l'enfant. Nous nous tournons maintenant vers Yamamoto (1972) qui a publié récemment une étude sur la formation du "self" chez l'enfant.

Pour Yamamoto (1972), le développement du "self" commence durant la période pré-natale et se poursuit jusqu'à la période pré-scolaire et scolaire. En psychologie, peu de recherches ont porté sur la relation entre la vie intra-utérine et le développement ultérieur de la personnalité. Mais le peu que nous connaissons indique que le développement psychologique devrait commencer durant la période pré-natale.

D'abord, le fait que l'enfant est désiré ou non par sa mère aura des conséquences psychologiques certaines. Une étude longitudinale ¹ a montré qu'un pourcentage significatif d'enfants non-désirés développent plus tard des troubles psychiatriques dus à l'instabilité. De plus, si une mère est consciente de l'influence du repos, de l'alimentation, des médicaments et des examens médicaux sur le fœtus, elle donne à l'enfant toutes ses chances de naître physiquement en bonne santé. Or, un enfant sain physiquement a plus de chances d'atteindre un développement psychologique adéquat.

A partir de la naissance, c'est la mère qui assume le rôle le plus important dans le premier développement psychologique de l'enfant. La dyade mère-enfant est la première et peut-être la plus

¹ Travaux de Edge David (1970), 45, p. 183.

fondamentale relation humaine. Comme le nouveau-né est complètement à la merci des autres pour sa survie, la satisfaction de ses besoins biologiques influence le sentiment de sécurité de l'enfant. Pour l'adaptation du bébé à son nouvel environnement, la réponse à ses besoins psychologiques est aussi nécessaire. Parmi les besoins psychologiques, l'auteur mentionne la confiance, la sécurité, la reconnaissance et l'amour. La mère peut répondre aux besoins psychologiques de l'enfant par la façon avec laquelle elle satisfait ses besoins biologiques. La confiance de base prend sa source dans la première relation mère-enfant. Mais cette confiance semble dépendre davantage de la qualité de la relation maternelle que de la quantité.

L'attitude que développe l'enfant envers lui-même découle des attitudes que lui reflètent les personnes importantes de son entourage. L'appréciation extérieure sert de critère à l'évaluation de soi. Le jeune enfant observe comment les autres le regardent et il accepte cette évaluation de lui-même. Ce sont les parents sont ceux qui interviennent le plus tôt et d'une façon constante auprès de l'enfant, ils ont une opportunité unique quant à la formation du "self-esteem" de l'enfant.

Au moment de l'entrée à l'école, de nouvelles expériences vont agir sur le "self-esteem" de l'enfant. Yamamoto (1972) rapporte que des recherches récentes indiquent que les compagnons de classe d'un enfant sont impliqués dans son développement intellectuel, affectif et social. L'influence de la relation avec les pairs sur le résultat scolaire augmente avec l'âge.

Il ne fait pas de doute que la personnalité du professeur et son attitude envers l'enfant a une grande importance pour le développement de l'enfant. Yamamoto (1972) déplore que nous ne connaissions pas davantage comment la relation enfant-professeur affecte le développement du "self-esteem" de l'enfant. Nous savons, cependant, que les étudiants ont un "self-esteem" plus élevé quand la relation avec le professeur est empreinte de calme et d'acceptation et permet d'accorder une attention personnelle à l'enfant. Il semble en effet que la réussite académique, la relation avec le professeur et la place occupée dans le groupe de pairs sont des facteurs qui contribuent au "self-esteem" de l'enfant, dans le contexte scolaire.

Yamamoto (1972) conclut que tous ceux qui travaillent avec l'enfant, professeurs, psychologues et autres professionnels, sont concernés par le "self-esteem" de l'enfant, mais les parents sont les personnes-clé dans ce développement.

Comme les auteurs précédents, Branden (1969) assure que les premières expériences d'interaction que vit l'enfant avec ses parents, revêtant une importance cruciale. Mais cela ne signifie pas que ces relations sont absolument déterminantes pour le développement de l'enfant. Un "self-esteem" négatif n'a pas nécessairement son origine dans la relation parents-enfant, même si très souvent il est formé dans ce contexte. Certains enfants sont mentalement plus actifs que d'autres pour réfléchir à la signification des choses qu'ils observent ou qu'ils vivent. Différents enfants ne tirent pas les mêmes conclusions à la suite d'expériences très similaires.

Dans l'une de ses publications, (Breaking Free) Branden (1970) explore les premières relations parents-enfant, dans la perspective de l'influence que l'environnement familial peut exercer sur la croissance du "self-esteem" de l'enfant. Il a surtout insisté sur la répression, durant l'enfance, des sentiments de peine, peur, frustration et colère et l'impact de cette répression sur le développement ultérieur de la personnalité.

Plusieurs parents apprennent aux enfants à réprimer leurs émotions. Les parents émotionnellement inhibés tendent à produire les mêmes inhibitions chez leurs enfants, non seulement à travers leurs communications avec l'enfant, mais aussi par leur exemple. Le comportement des parents indique à l'enfant ce qui est propre, approprié et socialement acceptable. Ainsi l'enfant peut arriver à la conclusion que ses émotions sont dangereuses et que quelquefois, il est préférable de les nier. C'est en niant ses émotions que commence le processus de "self-alienation".

En niant ses sentiments, l'enfant considère que ses propres jugements et évaluations n'ont pas de valeur. Il apprend à nier une partie de sa personnalité. En répétant cette expérience de renier son vécu émotif, il diminue progressivement sa capacité de sentir. Il devient tout autant insensible à la douleur qu'au plaisir. Branden (1970) fait remarquer que la répression des émotions atteint tous les individus mais à des degrés divers.

L'enfant commence par réprimer ses émotions et plus tard, il étend la répression à ses pensées et ses souvenirs ainsi qu'aux

perceptions du monde extérieur qui évoquent chez lui un sentiment indésiré. Or les pensées, les souvenirs, les émotions, les évaluations et les perceptions d'une personne sont des expressions de son "self". En les niant, il diminue son sens du "self" et accentue le sentiment de "self-alienation".

Cependant, pour un enfant qui vit dans un environnement hostile, la répression devient inévitable. Dans ces conditions c'est un mécanisme de défense que l'enfant utilise pour se protéger et survivre. Cette répression devient pathologique quand les besoins biologiques et psychologiques de l'enfant sont continuellement et brutalement frustrés. L'enfant a des besoins qu'il peut satisfaire lui-même mais plusieurs besoins fondamentaux ne peuvent être satisfaits que par les parents. Branden (1970) énumère quelques-uns de ces besoins: besoin de protection et de soins physiques; besoin d'être touché et caressé; besoin d'être respecté, aimé et traité avec considération; besoin qu'on lui témoigne compréhension et intérêt; besoin d'aimer et d'admirer; besoin d'explorer librement son environnement afin d'augmenter ses aptitudes physiques et mentales; besoin de s'exprimer lui-même physiquement, émotionnellement et intellectuellement et de recevoir une réponse appropriée; et enfin besoin d'être traité d'une façon raisonnable, juste et intelligible. La satisfaction ou la frustration de ces besoins a une incidence directe sur la croissance psychologique et le développement de l'enfant.

Branden (1969) insiste sur le fait que le sort de l'enfant n'est pas déterminé seulement par la relation avec les parents et que d'au-

tres facteurs sont aussi très importants. Branden (1969) a choisi de considérer l'aspect le plus ignoré de la personnalité humaine: le pouvoir d'auto-détermination. Il développe la thèse selon laquelle l'individu joue un rôle profondément important pour déterminer son propre développement et pour renforcer ou détruire son "self-esteem".

Pour développer et maintenir le "self-esteem", la première condition est de préserver sa volonté de comprendre. Chaque enfant réalise qu'il y a des choses qu'il ne pourra comprendre que quand il sera plus âgé. Si l'enfant a confiance en sa capacité de comprendre, il continuera à lutter pour comprendre son environnement. S'il conserve son désir d'efficacité intact, il est sauvé psychologiquement. Si au contraire, il abandonne l'espoir de comprendre la réalité qui l'entoure, il renonce à la possibilité de développer un "self-esteem" positif.

La volonté de comprendre implique la nécessité d'indépendance intellectuelle. Renoncer à la responsabilité de penser de façon indépendante signifie renoncer nécessairement au "self-esteem". En général, l'éducation à la maison et à l'école aide très peu l'enfant à développer son autonomie de pensée.

L'enfant devrait apprendre aussi que l'émotion n'est pas un guide adéquat pour l'action. Son habileté à distinguer entre savoir et sentir est un élément essentiel et vital pour la préservation du "self-esteem". Si l'homme se laisse porter passivement par ses émotions, sans les juger, il perd le sentiment qu'il contrôle

son existence c'est-à-dire, la sene de "self-regulation" qui est essentiel pour son "self-esteem". Cependant, il ne faudrait pas confondre "self-regulation" et répression. Ici, il ne s'agit pas de nier les émotions mais de soumettre au jugement de la raison l'opportunité de les exprimer à tel moment et dans telle circonstance. La confiance de l'homme qu'il est capable de décider de son existence est au coeur du "self-esteem".

Selon Branden, (1969) l'application de ces principes se fait graduellement et n'est pas le fruit d'un choix à un moment donné. Le niveau de "self-esteem" dépendra du choix que l'enfant fait dans les situations qu'il affronte jour après jour. C'est le choix entre penser et ne pas penser, garder ou non le contact avec la réalité, contrôler son existence ou laisser l'émotion prendre le dessus sur sa raison.

En résumé, tous les auteurs s'accordent sur le fait que le "self-esteem" se développe durant les premières années de l'enfance. Pour Yamamoto (1972), ce développement remonte à la vie intra-utérine. Les auteurs sont aussi unanimes sur un autre aspect: l'enfant prend conscience de sa valeur comme personne à partir de l'attitude et du comportement de ses parents à son égard. A cette relation fondamentale, Cooper-Smith (1967) et Yamamoto (1972) ajoute l'influence de l'expérience scolaire et de la relation aux pairs dans la formation du "self-esteem". Branden (1969) insiste sur la participation de l'enfant dans la construction de son "self-esteem".

3- Relation entre le "self-esteem" et différentes variables.

Les théories que nous venons d'esquisser sur la genèse du "self-esteem" suggèrent plusieurs hypothèses concernant le "self-esteem" de l'enfant. Nous avons retenu celles qui nous semblent les plus fondamentales afin de les confronter avec des données expérimentales.

Un premier groupe d'hypothèses se rapporte aux antécédents du "self-esteem". Parmi les facteurs qui déterminent le "self-esteem", l'acceptation de l'enfant par ses parents joue un rôle central, selon les auteurs consultés. Après les parents, les professeurs deviennent des personnes importantes pour l'enfant et leur appréciation de l'enfant aurait une influence sur son "self-esteem". Un autre facteur qui découle des théories émises plus haut, est la place qu'occupe l'enfant dans son groupe de pairs. Ce facteur serait à la fois antécédent et conséquence du "self-esteem".

Un autre groupe d'hypothèses concerne des caractéristiques personnelles qui seraient reliées au "self-esteem" de l'enfant. Nous rapporterons les résultats de recherches sur la relation entre le "self-esteem" et les variables apparence physique, anxiété et gaieté. Pour chacune des recherches, nous procéderons à une brève description du protocole expérimental, suivie d'une analyse critique en fonction de nos hypothèses.

a) Acceptation de l'enfant par ses parents.

Etant donné l'unanimité des théories sur l'influence primordiale

de la relation parent-enfant dans le développement du "self-esteem", les recherches ont été nombreuses dans ce domaine. Nous présenterons les travaux de Robert R. Seere (1970) qui a effectué la seule étude longitudinale sur cette question et ceux de Coopersmith (1967) qui a analysé un groupe expérimental d'une façon très approfondie.

Seere (1970), résumé du protocole expérimental. L'hypothèse de base est la suivante: des relations parent-enfant chaleureuses durant les premières années de l'enfant devraient être associées à un "self-esteem" élevé, plus tard durant l'enfance. Les sujets comprennent 379 enfants et leurs mères. Ces familles sont représentatives des différents milieux socioéconomiques.

Seere effectue deux séries de mesures, l'une au moment où l'enfant est en maternelle et âgé de cinq ans et une autre quand l'étudiant atteint la 6^{ème} année et l'âge de douze ans environ. Première mesure: interview de la mère à l'aide d'un questionnaire standardisé concernant ses attitudes et son comportement par rapport à l'éducation de son enfant. Ces interviews sont ensuite compilées sur des échelles d'attitudes ("Pattern of Child Rearing", Seere, Maccoby et Levin (1957)). Le comportement de l'enfant à cinq ans est mesuré par trois séances de jeux de poupées.

Sept ans plus tard, Seere a évalué un échantillon représentatif de la population du début, soit 160 enfants incluant quatre-vingt-cinq filles et soixante-quinze garçons. Ce groupe est soumis à cinq échelles d'attitudes concernant le "self" et à une mesure de masculinité-féminité.

Les corrélations obtenues entre le "self-concept" de l'enfant et la variable affection du père et de la mère indiquent une relation significative entre ces deux variables, tant pour les garçons que pour les filles. Seers conclut que l'acceptation par les parents semble déterminer significativement le "self-esteem" de l'enfant. Ces résultats sont congruents avec ceux de Coopersmith (1967), que nous allons maintenant analyser.

Coopersmith (1967), résumé du protocole expérimental. L'objectif de sa recherche est d'investiguer les antécédents, les conséquences et certains facteurs du "self-esteem". Coopersmith a surtout mis l'accent sur la relation parent-enfant et sur les expériences vécues par l'enfant de cinq à dix ans.

Le groupe expérimental est constitué de quatre-vingt-cinq pré-adolescents (dix à douze ans), de classe moyenne, de sexe masculin, de race blanche et d'intelligence normale. Cet échantillon a été sélectionné à partir d'une population initiale de 1,748 enfants (garçons et filles) dont Coopersmith a mesuré le "self-esteem" avec ses deux instruments: le "Self-esteem Inventory" et le "Behavior Rating Form" (Coopersmith (1967), échelle de treize items à laquelle répond le professeur de l'enfant. D'après ces informations sur le "self-esteem" des sujets, il a formé le groupe expérimental en le constituant de cinq sous-groupes différents quant à leur niveau de "self-esteem".

Coopersmith procède ensuite à l'évaluation clinique des sujets comprenant test d'intelligence, tests projectifs et de personnalité et une entrevue clinique. A ces mesures, il ajoute une série d'expé-

riences de laboratoire permettant d'observer et de mesurer des comportements théoriquement reliés au "self-esteem". Enfin, l'étude des antécédents du "self-esteem" se fait à partir de quatre sources d'information: un questionnaire de quatre-vingts items sur les attitudes parentales en éducation, une entrevue de plus de deux heures avec la mère, les réponses de l'enfant au questionnaire sur les attitudes et les comportements de ses parents et enfin les résultats de l'enfant au T.A.T. ("Thematic Apperception Test")

Par rapport à l'acceptation de la mère, les résultats de Coopersmith indiquent que 43.3% des mères d'enfants ayant un "self-esteem" bas, expriment une affection très limitée à leur enfant; 82.4% des mères d'enfants ayant un "self-esteem" moyen et 78.8% des mères d'enfants ayant un "self-esteem" élevé expriment généralement beaucoup d'affection à leurs enfants. Les différences selon les niveaux de "self-esteem" sont significatives et suggèrent que les personnes ayant un "self-esteem" bas reçoivent moins d'attention de leurs parents que celles qui ont un "self-esteem" positif.

Un autre aspect que Coopersmith a considéré est le degré d'intimité de la relation mère-enfant. Ses résultats montrent que les mères d'enfants ayant un "self-esteem" bas, se montrent plus distantes dans leurs relations avec l'enfant que les mères d'enfants se situant aux niveaux moyen et élevé. Le pourcentage de relations distantes pour chacun des trois groupes, bas, moyen, élevé, est le suivant: 50% pour le groupe bas, 11.8% moyen et 12.2% pour élevé.

La conclusion générale de Coopersmith sur les antécédents du

"self-esteem" se traduit par trois conditions fondamentales pour qu'un enfant ait un "self-esteem" positif: 1) acceptation de l'enfant par ses parents, 2) respect de l'autonomie de l'enfant 3) à l'intérieur de limites clairement définies. Il insiste sur le fait qu'aucune de ces conditions n'est suffisante par elle-même pour produire un "self-esteem" positif. Une combinaison de plusieurs conditions est nécessaire.

Les résultats de ces recherches (Sears (1970) et Coopersmith (1967)) confirment l'hypothèse selon laquelle la qualité de la relation parent-enfant a des conséquences directes sur le "self-esteem" de l'enfant.

b) Evaluation de l'enfant par son professeur.

Avec l'expérience de l'école, le professeur devient une personne importante pour l'enfant. Dans leurs théories, Coopersmith (1967) et Yamamoto (1972) émettent l'hypothèse que le professeur a une influence sur le "self-esteem" de l'enfant. Davidson et Lang (1960) se sont proposé d'étudier expérimentalement cette hypothèse.

Davidson et Lang (1960), résumé du protocole expérimental. L'une des hypothèses est qu'il existe une relation positive entre la perception par l'enfant des sentiments du professeur à son égard et la façon dont il se perçoit lui-même. Pour cette recherche, les sujets sont au nombre de 203, (89 garçons et 114 filles), répartis sur dix classes de 4e, 5e et 6e année d'une école publique. Les trois niveaux socioéconomiques bas, moyen et élevé sont représentés également dans le groupe.

Davidson et Lang (1960) ont construit un instrument qui a la forme d'une liste d'adjectifs décrivent des traits de personnalité, le "Check-

list of Trait Names". L'administration du test se fait en deux temps. D'abord, l'enfant répond aux trente-cinq adjectifs de la liste, en termes de "mon professeur pense que je suis...". Puis, il reprend la liste en termes de "je pense que je suis...".

Ils obtiennent une corrélation de .82 ($p < .001$) entre les deux perceptions mesurées. Les enfants qui ont un "self-esteem" positif perçoivent que le professeur a des sentiments favorables à leur égard. Cette étude montre que le "self-esteem" de l'enfant est significativement relié à la perception des sentiments du professeur envers lui. Ces données confirment l'hypothèse voulant que le professeur soit une personne importante dans la vie de l'enfant. En plus de la relation professeur-élève, l'école implique, à travers les résultats académiques de l'enfant, une évaluation de sa capacité à apprendre. Les théories de Coopersmith (1967) et Yamamoto (1972) suggèrent que l'école peut être vécue par l'enfant comme une expérience de succès ou d'échec. La performance à l'école serait associée à des sentiments de valeur personnelle. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous référons aux travaux de Coopersmith (1967), Seare (1970), Piore et Harris (1964) et Kokenes (1974).

Dans une recherche déjà citée, Coopersmith (1967) obtient une corrélation de .30 ($p < .05$) entre le "self-esteem" et les résultats académiques. Ces résultats indiquent que le succès à l'école est lié significativement au sentiment de valeur personnelle.

Quant à Seare (1970), ses résultats vont dans le même sens que ceux de Coopersmith (1967). La corrélation entre le "self-esteem" et

des tests de lecture et d'arithmétique est de .26 ($p=.05$). Seers conclut que le "self-esteem" d'un enfant de douze ans est lié, en partie, à sa compétence au plan académique.

Piers et Harris (1964) publient des résultats similaires. Utilisent leur instrument "The way I feel about myself" (devenu en 1969, le "Piers-Harris self-concept scale"), ils obtiennent des corrélations de .32 entre la réussite scolaire et le "self-esteem" d'un groupe de sujets de 3e et 6e années (ils n'indiquent pas le nombre de sujets).

Barbara Kokenes (1974), résumé du protocole expérimental. Cette étude se propose d'investiguer la "construct validity" des quatre facteurs (famille, école, pairs et sujet) par lesquels Coopersmith infère le "self-esteem", dans son instrument le "Self-esteem Inventory" (1967).

Elle a administré l'instrument de Coopersmith à 7,600 enfants de 4e à 8e années fréquentant des écoles publiques de l'Illinois. Ce groupe expérimental est représentatif des différents niveaux socioéconomiques.

Pour tous ces niveaux académiques, deux facteurs émergent, école-succès académique et école-échec académique. Ces facteurs font partie de l'échelle de Coopersmith concernant l'école et sont reliés au "self-esteem" global de l'enfant.

Pour les quatre recherches précédentes, les corrélations obtenues sont basses mais tout de même significatives et indiquent que la réussite à l'école est associée à un "self-esteem" positif.

c) Acceptation par les pairs.

Les théories sur la genèse du "self-esteem" font intervenir un autre facteur dans la formation du "self-esteem": la place de l'enfant dans son groupe de pairs. Yamamoto (1972) insiste sur l'influence qu'exercent les pairs dans le développement de l'enfant. Pour sa part, Cooperemith (1967) examine quelques comportements sociaux qui sont théoriquement reliés au "self-esteem": indépendance, leadership et popularité. Il se propose d'étudier aussi l'influence des premières relations sociales avec les pairs sur le "self-esteem". Pour vérifier ces hypothèses, nous nous tournons vers Cooperemith (1967), Frances Horowitz (1962) et Barbara Kokenes (1974).

Concernant les premières relations sociales, Cooperemith (1967) considère d'abord le temps que l'enfant passe seul, comparé au temps qu'il passe avec d'autres personnes. Les résultats pour chacun des groupes de "self-esteem" sont les suivants: pour le temps passé généralement seul, nous trouvons 17.7% du groupe bas en "self-esteem" et 0.00% des groupes moyen et élevé.

Un autre aspect étudié par Cooperemith est la qualité des relations aux pairs, selon deux catégories: 1) excellentes à bonnes et 2) modérées à pauvres. Les résultats sont significativement différents pour chacun des groupes de "self-esteem". Les personnes qui ont un "self-esteem" bas sont celles qui ont le plus de relations pauvres avec leurs pairs, 46.7% comparativement à 5.9% pour le groupe moyen et 23.3% pour le groupe élevé.

Nous pouvons conclure que les premières expériences sociales ont été différentes pour chacun des niveaux de "self-esteem" (bas, moyen, élevé). Les enfants qui ont un "self-esteem" bas, ont vécu plus isolés durant leur enfance que les autres groupes et ils ont eu de moins bonnes relations avec leurs pairs.

Une autre hypothèse de Coopersmith est que la popularité est en relation positive avec le "self-esteem". Il mesure la popularité de l'enfant par le nombre de fois qu'il est choisi comme ami par les camarades de sa classe. Il analyse les résultats du sociogramme en considérant cinq types de "self-esteem". Si nous considérons les trois catégories bas, moyen, élevé, nous voyons que les enfants du groupe bas en "self-esteem" sont choisis en moyenne 2.47 fois par rapport à 3.25 pour le moyen et 2.97 pour le groupe élevé ($p < .05$). Donc, ces résultats indiquent qu'une relation existe entre "self-esteem" et popularité.

L'évaluation de la popularité par un sociogramme est une évaluation objective. Coopersmith s'est intéressé aussi à l'aspect subjectif, c'est-à-dire la compétence sociale de l'enfant, ou sa capacité de se faire des amis. La question posée est: "est-ce que le sujet se perçoit comme ayant plus de facilité ou plus de difficulté que la moyenne à se faire des amis?". La réponse est la suivante: 79.1% du groupe bas en "self-esteem" considère qu'ils ont plus de difficulté à se faire des amis, alors que ce nombre descend à 41.2% pour le groupe moyen et à 52.9% pour le groupe élevé.

Coopersmith (1967) conclut que l'hypothèse d'une relation entre le succès social et le "self-esteem" est confirmée par ses résultats. Nous confrontons maintenant ces résultats à ceux d'Horowitz (1962) et de Kokenee (1974).

Frances Horowitz (1962): résumé du protocole expérimental. Horowitz a étudié la relation entre popularité et "self-concept" avec 111 enfants de 4e, 5e et 6e années d'une école élémentaire de l'Oregon. Pour mesurer les deux variables, elle a administré aux sujets le "Children's Self-concept Scale" (Lipsett 1958) et un sociogramme à chaque groupe-classe. Elle obtient des corrélations (significatives à .01) de .32 entre le statut sociométrique et le "self-concept". Ces corrélations basses mais positives indiquent qu'un niveau élevé de popularité dans le groupe-classe est associé à un niveau élevé de "self-concept". Les résultats d'Horowitz (1962) vont dans le même sens que ceux de Coopersmith (1967).

Voyons enfin les résultats d'une recherche récente sur les facteurs du "self-esteem", effectuée par Barbara Kokenee (1974).

Dans l'analyse du "Self-esteem Inventory" de Coopersmith (1967), un des facteurs qui émerge pour tous les niveaux académiques est le succès auprès des pairs. Ce facteur est compris dans l'échelle de Coopersmith concernant les pairs et exprime des attitudes positives envers le "self" dérivant des pairs. Ces résultats suggèrent à Kokenee (1974) qu'une bonne partie du "self-esteem" vient de la relation avec les pairs.

Nous pouvons conclure avec les auteurs cités plus haut, que l'hypothèse d'une relation positive entre "self-esteem" et popularité est vérifiée et que l'acceptation par les pairs est un facteur du "self-esteem" de l'enfant.

Nous venons de considérer le rôle des personnes importantes pour l'enfant, parents, professeur et pairs dans la formation du "self-esteem" de l'enfant. Brandon (1969) est un des auteurs qui s'intéresse au rôle actif du sujet face aux influences extérieures. Il rappelle qu'une stimulation semblable provoque des réponses qui varient d'un sujet à l'autre. Coopersmith (1967) mentionne aussi que les enfants agissent, pensent et sentent différemment et que ces différences influencent les réponses des parents et amis. Il croit que les caractéristiques personnelles agissent sur la façon dont l'enfant sera traité par son entourage. Parmi les caractéristiques personnelles que Coopersmith relie au "self-esteem", nous retiendrons l'apparence physique et certains traits effectifs.

d) Apparence physique.

Selon Coopersmith, plusieurs caractéristiques physiques comme la beauté ou un poids au-dessus de la moyenne, devraient influencer l'appréciation de soi. La plupart des auteurs croient aussi que l'apparence physique doit avoir des conséquences marquées sur le "self-esteem". Considérant l'importance de cette question, Ruth Wylie (1965) s'étonne de trouver très peu de recherches pour explorer cette hypothèse. Nous pouvons nous référer à deux recherches seulement, Coopersmith (1967) et Piers et Harris (1964).

Coopersmith (1967) est surpris des résultats qu'il obtient: les attributs physiques d'un enfant n'auraient pas de relation avec son "self-esteem". D'après ces données, le "self-esteem" d'un pré-adolescent n'est relativement pas affecté par le jugement des autres sur sa beauté et son apparence physique.

Dans l'interprétation des résultats, Coopersmith (1967) insiste d'abord sur le fait que son échantillon est composé uniquement de garçons. Il est possible que dans notre culture, les attributs physiques soient un critère d'appréciation plus important chez le sexe féminin que chez le sexe masculin. De plus, ces résultats concernant des pré-adolescents et ne s'appliquent peut-être pas aux adolescents et aux adultes masculins.

Voyons maintenant l'apport de Piers et Harris (1964) sur cette question. Ils ont analysé la structure de leur échelle pour mesurer le "self-esteem" d'après un échantillon de 457 enfants de 6e année. Dix facteurs ont rencontré 42% de variance et parmi ceux-ci, six étaient assez élevées pour être interprétées. L'apparence physique est au nombre de ces six facteurs.

Le peu de données que nous possédons quant à l'influence des traits physiques sur le "self-esteem" ne permettent pas de faire une analyse exacte de la relation qui existe entre ces deux types de variables. Donc, pour le moment, nous n'incluons pas d'items concernant les caractéristiques physiques dans notre instrument.

a) Caractéristiques effectives.

Théoriquement, Cooperemith soutient que l'état effectif d'une personne est relié à son niveau de "self-esteem". Quelqu'un qui se voit d'une façon négative en considérant ses capacités, ses performances et ses qualités, n'est sûrement pas une personne gaie et enthousiaste. Une telle personne connaît sûrement des états émotifs positifs, mais de courte durée, car si elle conserve le contact avec la réalité elle devrait se sentir plutôt dépressive. Cooperemith avance l'hypothèse qu'un "self-esteem" bas est associé avec tristesse, dépression et léthargie alors qu'un "self-esteem" positif est associé à joie, spontanéité et enthousiasme.

Nous étudierons plus précisément trois caractéristiques effectives: le niveau d'expression de l'émotivité, l'anxiété et le goût.

Cooperemith compare ses trois groupes quant au degré bas ou élevé avec lequel ils expriment leur émotivité. D'après ses résultats, les personnes ayant un "self-esteem" bas ont une vie émotive plus appauvrie que les personnes des niveaux moyen et élevé. En effet, seulement 38.2% des personnes du groupe bas en "self-esteem" ont une expression élevée de leur émotivité alors que 64.7% des groupes moyen et élevé en "self-esteem" atteignent le niveau élevé d'expression. Cooperemith (1967) conclut que les personnes ayant un "self-esteem" positif sont plus riches et plus expressives quant à leur vécu effectif.

Un aspect de la vie émotive que nous avons retenu ici est l'anxiété. Plusieurs recherches se sont employées à vérifier l'hypothèse d'une

relation négative entre "self-esteem" et anxiété. Nous étudierons les travaux de Coopersmith (1967) et d'Horowitz (1962).

Dans les résultats de Coopersmith (1967), un score élevé indique un niveau élevé d'anxiété. La moyenne d'anxiété pour chaque groupe de "self-esteem" est de 7.9 pour le groupe élevé, 16.5 pour le moyen et 21.2 pour le groupe bas ($p < .001$). La corrélation obtenue entre le "self-esteem" et anxiété est de $-.67$. D'après ces résultats, le "self-esteem" est relié de façon négative à l'anxiété.

Horowitz (1962) s'est intéressé à la même hypothèse. Elle a mesuré l'anxiété avec le "Children's Manifest Anxiety Scale". Entre la variable "self-concept" et anxiété, elle obtient une corrélation négative de $-.46$ (significative à $.01$). Pour Horowitz (1962) ces résultats indiquent qu'un degré élevé d'anxiété tend à être associé à un "self-esteem" bas.

Ces deux recherches confirment donc qu'une relation négative existe entre le "self-esteem" et l'anxiété: plus le niveau de "self-esteem" est bas, plus le niveau d'anxiété s'élève.

Nous considérons enfin un autre aspect de la vie affective étudié par Coopersmith (1967) et Piers et Harris (1964), la gaieté.

Dans sa recherche, Coopersmith s'est demandé si les enfants ayant un "self-esteem" élevé manifestaient plus de joie dans leurs paroles et leurs actions. Les résultats de Coopersmith montrent une relation linéaire entre "self-esteem" et gaieté. Le pourcentage d'enfants plutôt

joyeux, dans chacun des groupes, est le suivant: 66.7% pour le groupe bas en "self-esteem", 76.5% pour le moyen et 90.1% pour le groupe élevé. Donc, d'après Coopersmith, les enfants ayant un "self-esteem" élevé s'expriment d'une façon plus positive et plus joyeuse que ceux des autres groupes.

L'analyse des facteurs du "self-esteem" effectuée par Piers et Harris indique que le facteur gaieté et satisfaction est une composante du "self-esteem" de l'enfant.

D'après ces deux recherches, la gaieté est un facteur qui nous permet d'induire le "self-esteem" de l'enfant.

Jusqu'ici, nous avons étudié plusieurs facteurs concernant le trait de personnalité que nous souhaitons mesurer, le "self-esteem". Nous allons considérer maintenant certains aspects relatifs à la mesure du "self-esteem".

4- Mesure du "self-esteem".

Yamamoto (1972) et Coopersmith (1967) s'accordent sur le fait que le "self-esteem" est un concept difficile à définir et à mesurer quantitativement. D'après Yamamoto (1972), le "self-concept" est difficile à cerner parce que c'est un système interne de sentiments. Cependant, Coopersmith (1967) ajoute que le "self-concept" se manifeste dans le comportement et affecte de façon vitale la manière dont un individu répond à lui-même et au monde.

Ces réserves nous invitent à beaucoup de prudence quand il s'agit de mesurer le "self-esteem". On ne peut évaluer pertinemment le "self-esteem" à partir d'un seul indice. Il est souhaitable de compléter l'évaluation personnelle du sujet par l'observation de son comportement. Dans les cas difficiles, Yamamoto (1972) suggère de recourir à une pes-
sonne individuelle qui permet d'observer le sujet pendant qu'il répond à l'instrument.

Ruth Wylie (1965) a effectué un travail important concernant le "self-concept": elle a recensé et analysé toutes les recherches se rapportant au "self-concept". Elle affirme que parmi les concepts reliés au "self-concept", ceux de "self-esteem" et de "self-acceptance" ont permis les recherches les plus fructueuses et les plus utiles. Il semble donc que, malgré les difficultés, il soit possible de mesurer adéquatement le concept de "self-esteem".

Dans la partie qui suit, nous étudierons quelques types de mesures du "self-esteem". Ensuite, nous considérerons certaines questions par rapport à un instrument du type "self-sort". Enfin, nous nous interrogerons, à la lumière des données expérimentales, sur l'influence des variables sexe et âge sur la mesure du "self-esteem".

a) Deux types de mesure du "self-esteem".

On peut mesurer le "self-esteem" par une approche projective. Mais un tel type de mesure implique une pes-
sonne individuelle, aussi nous croyons qu'un instrument "objectif" sera plus utile. Nous étudierons deux façons de mesurer le "self-esteem": 1) la mesure de différence, ou

"Q-technique", et 2) l'évaluation subjective complétée par une mesure de comportement.

1) "Q-technique".

Ce type de mesure a été utilisé par Rogers et Dymond (1954) dans leur recherche. Ils mesurent le "self-esteem" à partir de la différence entre la mesure du "self-concept" et la mesure de "l'ideal-self". Rogers postule que la différence entre ce qu'est une personne et ce qu'elle voudrait être, indique son niveau d'appréciation d'elle-même, soit son "self-esteem". Ce postulat est mis en doute principalement par Wylie (1965) et Judd et Smith (1974).

Dans les recherches que Ruth Wylie (1965) a analysées, les corrélations obtenues en mesurant le "self-esteem" par l'évaluation directe du sujet sont plus élevées que les corrélations tirées d'une mesure avec des indices en deux parties, comme le "Q-sort" de Rogers (1954).

Quant à Judd et Smith, ils ont analysé les facteurs qui composent le "self-concept" et "l'ideal-self" pour déterminer si ces deux concepts étaient suffisamment similaires pour que la mesure de différence soit congruente. Leurs sujets comprennent 445 étudiants dont 224 hommes et 229 femmes, d'un âge moyen de 20.78 ans. La mesure utilisée est l'échelle de Dicker, Crane et Brown (1968) constituée de paires d'adjectifs. Ils ont procédé à l'analyse factorielle des réponses pour le "self-concept" et "l'ideal-self".

Leurs résultats montrent que la structure des facteurs de "l'ideal-

self" ne ressemble pas à la structure du "self-concept". Ils soutiennent qu'avant d'arriver à une conclusion définitive sur cette question, il faudra attendre que d'autres recherches soient menées avec une variété de sujets et de méthodes. En conclusion, ils recommandent que les recherches utilisant une mesure de différence entre le "self-concept" et "l'ideal-self" soient interprétées avec beaucoup de réserves.

Enfin, d'après Yamamoto (1972), le "Q-sort" n'est pas une technique appropriée pour les enfants de l'élémentaire à cause de son administration trop complexe.

2) Evaluation subjective et mesure de comportement.

Coopersmith (1967) détermine le "self-esteem" par deux instruments complémentaires. D'abord, une mesure directe, dite "subjective", le "Self-esteem Inventory" (SEI) où le sujet s'auto-évalue.

Pour obtenir davantage d'informations sur le "self-esteem" de l'enfant, il ajoute à la mesure "subjective" ("self-sort") une mesure "objective", le "Behavior Rating Form" (BRF). Cet instrument est une échelle pour évaluer certains comportements de l'enfant qui sont reliés au "self-esteem". Parmi ces comportements figurent les réactions de l'enfant devant l'échec, sa confiance dans une situation nouvelle, sa sociabilité avec les pairs et son besoin d'encouragement. Coopersmith (1967) demande au professeur de l'enfant de répondre à cette grille de comportement.

Les réponses obtenues pour chacune des échelles sont classées en

trois catégories, bas, moyen et élevé. En combinant les résultats aux deux échelles, "SEI" et "BRF", il arrive à cinq types de "self-esteem": trois où le sujet obtient le même niveau de "self-esteem" aux deux évaluations (bas-bas, moyen-moyen, élevé-élevé), et deux où l'une des évaluations le situe au niveau élevé et l'autre au niveau bas (élevé-bas, bas-élevé).

Après ces exemples de modes de mesure du "self-esteem", nous allons préciser quel type d'instrument nous comptons élaborer.

b) Considérations sur l'instrument.

Dans un livre sur la mesure des concepts de personnalité, Fiske (1971) mentionne que le sujet est la personne la mieux placée pour nous informer sur elle-même. Aussi, nous optons, dans notre recherche, pour une mesure du "self-esteem" par une évaluation directe du sujet ("self-report"). Cependant, nous devons considérer certains problèmes liés au "self-report": 1) le "social desirability", 2) le "response set" et 3) l'ambiguïté des items.

1) "Social desirability".

Quand on demande à quelqu'un de s'évaluer lui-même, on peut craindre que le désir de donner une image acceptable de lui-même (le "social desirability") vienne biaiser les réponses. Voyons brièvement les opinions de Coopersmith (1959), Piers et Harris (1964), Trowbridge (1972) et Fiske (1971) sur cette question.

Dans son test, Cooperemith (1959) a placé huit items (qui forment le "lie score") dans le but de détecter les sujets qui donnent des réponses fausses dans le but de bien paraître. Mais il constate que dans la majorité des cas, il existe une congruence substantielle entre l'évaluation du sujet lui-même et son comportement, observé par une autre personne.

L'étude de Trowbridge (1972) a pour but de déterminer s'il existe des différences quant au "self-concept" entre les enfants de milieux socio-économiques différents. Ils ont administré le "Self-esteem Inventory" de Cooperemith (1965) (comportant les huit items du "lie score") à 3,789 enfants de 3e à 8e années. Ils n'ont pas tenu compte des items du "lie score", parce qu'ils ont constaté qu'on pouvait mettre en doute la validité des réponses dans seulement un-demi pourcent des cas.

Dans l'élaboration de leur test pour mesurer le "self-concept" des enfants, Fiers et Harrie (1964) ont dispersé douze items pour mesurer cette tendance au "mensonge". Ils les ont retirés de leur instrument parce que ces items se sont avérés inutiles.

Fieke (1971) conclut que cette tendance à bien paraître existe, mais d'une façon limitée, pour quelques réponses et quelques sujets. Donc, de façon générale, nous pouvons faire confiance au sujet pour son évaluation de lui-même.

2) "Response set".

Un autre problème sur lequel Fieke (1971) attire notre attention,

est le "response set". Il existe, chez certains sujets, des schèmes rigides dans leur façon de répondre. Ils répondent tout le long du test par la négative ou par l'affirmative, ou bien par des réponses neutres. Fiske propose des moyens pour éviter que ces tendances ne faussent les résultats. Il faut construire les items de telle sorte qu'une moitié exige une réponse négative et l'autre moitié une réponse affirmative pour induire un "self-esteem" positif.

3) Ambiguïté des items.

Toujours selon Fiske (1971), le principal reproche adressé aux questionnaires est l'ambiguïté des items. Souvent le sujet n'est pas certain de la signification à donner aux items, surtout quand l'auteur utilise des qualificatifs. Il faut éviter le plus possible les qualificatifs parce qu'ils ont des significations d'un degré différent selon les personnes.

Bernard, Henighan et Gorsuch (1972) rappellent que la compréhension des items est particulièrement importante lorsqu'il s'agit d'échelle pour les enfants. Il faut s'assurer que les enfants ont la capacité de lire et de comprendre les items. C'est pourquoi nous nous assurerons d'une révision linguistique de notre instrument.

Après ces quelques aspects de l'auto-évaluation du sujet, nous abordons l'étude de quelques variables liées à la mesure du "self-esteem".

c) Variables sexe et âge.

Quel que soit le concept mesuré, l'expérimentateur doit tenir compte de l'influence des variables sexe et âge sur cette mesure.

Plusieurs recherches, dont celles d'Horowitz (1962), Piers et Harris (1964), Sears (1970) et Trowbridge (1972) montrent que le sexe n'est pas une variable significative dans la mesure du "self-concept". Les résultats de leurs recherches effectuées avec des populations de l'élémentaire indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre garçons et filles quant à la moyenne obtenue pour la mesure du "self-concept".

Mais pour la variable âge, nous ne rencontrons pas la même unanimité. D'après Lipsett (1958), Horowitz (1962) et Trowbridge (1972), il n'existe pas de différence significative quant à l'âge ou le degré scolaire, dans la mesure du "self-concept".

Par contre, Piers et Harris (1964) et Kokenes (1974) soutiennent que les élèves de 6e année ont un "self-esteem" plus bas que les autres degrés de l'élémentaire. Nous devrions vérifier cette hypothèse au moment de l'expérimentation.

Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que le statut socioéconomique a une influence sur la mesure du "self-esteem". Pour le moment, nous ne pouvons considérer cette variable, car nous n'avons pas de données, pour le Québec, quant à l'influence du milieu socioéconomique de l'enfant sur son "self-esteem".

Nous avons maintenant assez d'informations sur différents aspects du "self-esteem" pour élaborer une définition opérationnelle de ce concept. Cette démarche nous amène à la seconde partie de notre travail, la méthodologie.

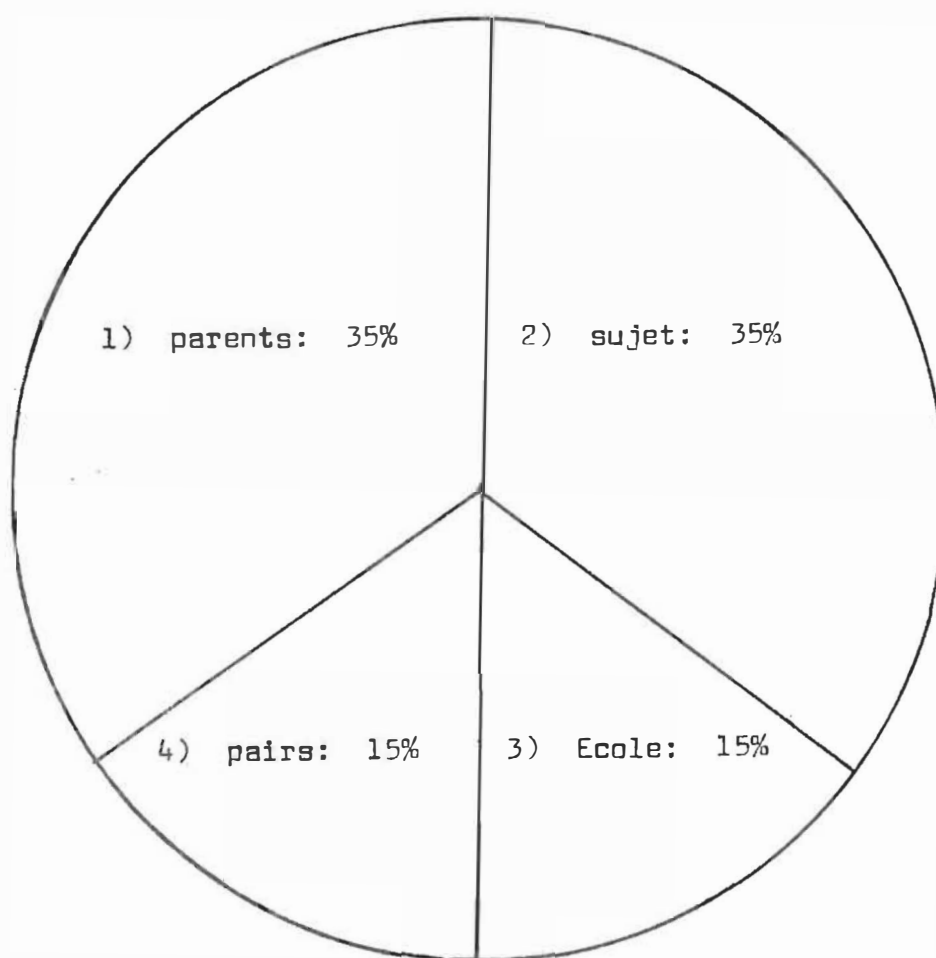
Nous abordons, maintenant, la construction, proprement dite, du test. D'abord, nous donnons une définition opérationnelle du "self-esteem". A partir de cette définition, nous formulons les items de la première version du test. Puis, nous procéderons à l'analyse de validité de construction, de cette première version.

1- Définition opérationnelle

La définition opérationnelle consiste à définir un concept dans ses principaux éléments et à structurer ces éléments, en catégories. Ainsi défini, il devient possible d'utiliser ce concept dans une expérimentation où il sera analysé et mesuré.

Nous définissons le "self-esteem" par quatre catégories: 1) les parents 2) le sujet 3) le professeur et l'école 4) les pairs. La proportion relative de chaque catégorie, dans le test, est basée sur l'ensemble du contexte théorique qui a précédé. La répartition des items est la suivante 1) parents: 35% 2) sujet: 35% 3) professeur et école: 15% et 4) pairs: 15% (figure 2).

FIGURE 2: Répartition des items selon les
quatre catégories du "self-esteem"



Voyons, maintenant, le rationnel et les facteurs de chaque catégorie.

1) Parents

Rationnel: parmi les personnes significatives pour l'enfant, les parents jouent un rôle clé. Les sentiments des parents, à son égard, ont une importance vitale pour le jeune enfant, en état de complète dépendance envers ses parents. La plupart des enfants vivent leurs premières années, à la maison. Même lorsqu'ils vont à l'école, ou participent à d'autres activités, ils reviennent chaque jour dans leur famille, qui demeure le centre de leur vie. Le rôle des parents est d'autant plus important, que le "self-esteem" se forme, tôt, dans l'enfance.

Les facteurs de cette catégorie réfèrent aux conditions définies par Cooperamith (1967) pour qu'un enfant aie un "self-esteem" élevé. Nous avons regroupés les trois conditions en deux facteurs: a) acceptation et b) autonomie à l'intérieur de limites clairement définies. Nous appuyant sur Berne (1961), nous accorderons plus d'importance au facteur a) dans la répartition des items.

Facteurs:

a) acceptation:

affection pour l'enfant tel qu'il est,
attentions positives,
intérêt pour tout ce qui concerne l'enfant, ses compagnons...,
disponibilité, les parents prennent de leur temps pour faire des activités agréables avec lui.

Suite à ces attentions que lui manifestent ses parents, l'enfant conclut qu'il a ou qu'il n'a pas de valeur comme personne.

b) autonomie et limites clairement définies:

l'autonomie suppose que les parents accordent une certaine liberté d'action,

font confiance,

respectent ses goûts,

encouragent son initiative,

acceptent que l'enfant exprime ses idées.

Cette autonomie se vit à l'intérieur de limites clairement définies, qui ont, selon Coopersmith (1967), un effet facilitateur, à la condition que ces limites soient raisonnables et proportionnées à l'âge de l'enfant.

2) Sujet

Rationnel: sans nier l'importance de l'influence des parents, Branden (1969) insiste sur le pouvoir d'autodétermination de l'homme. Pour lui, l'individu joue un rôle très important dans son propre développement, particulièrement en ce qui concerne le "self-esteem".

L'enfant réagit aux influences extérieures avec ses caractéristiques personnelles. Sa façon de répondre aux stimulations de son entourage, a une importance déterminante sur l'évaluation qu'il fait de lui-même.

Les facteurs de cette catégorie sont a) la valeur personnelle
b) la compétence et c) l'état affectif.

Facteurs:

a) valeur personnelle: c'est le concept fondamental de confiance en soi et en sa valeur comme personne. Selon la définition de Branden (1969), c'est l'aspect, digne de vivre. En Analyse transactionnelle, ce facteur correspond à la position fondamentale "je suis O.K." ou "je ne suis pas O.K.".

Cooperamith (1967) décrit ainsi, les personnes qui ont un "self-esteem" élevé: elles sont efficaces, compétentes, actives, indépendantes, capables d'activités créatrices et capables de formuler des demandes claires.

b) compétence: ce facteur correspond au deuxième aspect du "self-esteem", selon Branden (1969), la compétence à vivre. C'est la confiance qu'il est capable de vivre, c'est-à-dire qu'il a les outils nécessaires pour apprendre et se réaliser dans un travail productif. Les réalisations de l'enfant aux niveaux intellectuel (autre que scolaire), physique et créateur (arts plastiques, musique...) sont des expressions de son sentiment de compétence.

c) état affectif: selon Cooperamith (1967), il faut tenir compte de l'état affectif, dans les caractéristiques personnelles reliées au "self-esteem". En effet, l'état affectif de l'enfant reflète son niveau de "self-esteem". Les recherches de Cooperamith (1967) ont montré que les personnes qui ont un "self-esteem" élevé sont plus expressives dans leurs émotions, plus joyeuses et moins atteintes par l'anxiété.

L'anxiété s'exprime ici, par l'appréhension devant l'avenir ou une tâche nouvelle et l'insécurité en général.

3) Professeur-école

Rationnel: nous avons vu plus haut, que le professeur est important pour l'enfant parce qu'il remplace, en partie, ses parents. Il est aussi, celui qui évalue la capacité à apprendre, de l'enfant.

Dans notre contexte nord-américain, l'école est une activité majeure de l'enfance. Selon Coopersmith (1967), le succès ou l'échec à l'école a des conséquences marquées sur le "self-esteem". En effet, la performance à l'école est associée avec des sentiments de valeur personnelle.

Les facteurs de cette catégorie sont a) acceptation par le professeur et b) la compétence à apprendre.

a) acceptation par le professeur: appréciation que l'enfant perçoit, quand le professeur se dit satisfait de son travail, lui fait des compliments, lui donne des responsabilités dans la classe.

b) compétence à apprendre: à travers ses résultats académiques, l'enfant sent qu'il est: capable d'apprendre, capable de réussir le travail demandé, aussi bon que les autres, capable de suivre le groupe.

C'est l'école vécue comme expérience de succès ou d'échec. Coopersmith (1967) obtient des corrélations significatives entre le "self-esteem" et la réussite académique.

4) Les pairs ou le groupe

Rationnel: d'après Cooperemith (1967), Horowitz (1962) et Kokenes (1974), le succès auprès des pairs est un facteur important du "self-esteem". Les facteurs de cette catégorie sont a) la compétence sociale et b) la popularité.

Facteurs:

a) compétence sociale: le sujet a confiance qu'il est capable d'établir de bonnes relations avec ses pairs. Il recherche la compagnie des enfants de son âge et ne craint pas la compétition.

b) popularité: l'enfant se sent accepté par son groupe. Les autres recherchent sa compagnie et le reconnaissent pour ses qualités.

Nous terminerons par un dernier aspect de la définition opérationnelle, la répartition des items selon les neuf facteurs. La première version de l'instrument contiendra 20% d'items de plus que le nombre prévu pour le test. Ces items supplémentaires sont inclus en prévision de la disparition d'items lors des analyses de fidélité, de difficulté et de discrimination. Ces items permettent d'offrir un éventail plus important d'items en vue de l'élaboration finale de l'instrument de mesure.

Comme nous avons décidé que le test compterait cinquante items, la première version aura 20% de plus, c'est-à-dire soixante-huit items.

1) Parents, 35% des items soit 24

a) 2/3 des items, soit 15

b) 1/3 des items, soit 9

2) Sujet, 35% des items, soit 24

a) 1/3 des items, soit 8

b) 1/3 des items, soit 8

c) 1/3 des items, soit 8

3) Ecole, 15% des items, soit 10

a) 1/2 des items, soit 5

b) 1/2 des items, soit 5

4) Pairs, 15% des items, soit 10

a) 1/2 des items, soit 5

b) 1/2 des items, soit 5

2- Instrument: première version

Voici les items, de la première version, pour chacun des neuf facteurs:

Parents-facteur a)

1- mes parents sont contents de moi

2- j'ai beaucoup de plaisir à la maison

3- mon père est indifférent à ce que je fais à l'école

4- ma mère ne veut rien savoir de mes amis

5- mes parents cherchent à me faire plaisir

6- avec ma famille, je fais des excursions intéressantes

7- mes parents sont là quand j'ai besoin d'eux

8- mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler

9- mes parents trouvent que j'ai de bonnes idées

10- mes parents aimeraient mieux que je sois différent

11- ma mère regarde des émissions de télé avec moi

- 12- mes parents trouvent que je suis capable d'apprendre beaucoup de choses
- 13- la fin de semaine, je bricole avec mon père
- 14- j'aime mieux jouer chez mes amis
- 15- je dois penser comme mes parents

Parents-facteur b)

- 16- mes parents me laissent faire tout ce que je veux
- 17- mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même
- 18- mes parents sont trop sévères
- 19- à la maison, je suis puni seulement quand je le mérite
- 20- mes parents voudraient que je sois plus débrouillard
- 21- ma mère tient compte de mes goûts pour décorer ma chambre
- 22- mes parents me font confiance
- 23- à la maison, j'écoute mes disques préférés
- 24- je discute beaucoup avec mes parents

Sujet-facteur a)

- 25- quand je veux quelque chose, je fais tout pour l'obtenir
- 26- quand j'ai un problème, je trouve quelqu'un pour m'aider
- 27- je m'ennuie quand je n'ai pas d'école
- 28- je m'occupe de mon apparence physique
- 29- quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai peur de la demander
- 30- j'ai beaucoup de difficulté à me décider, quand je dois choisir
- 31- je suis mal, quand je me sens différent des autres
- 32- je suis content d'être ce que je suis (fille ou garçon)

Sujet-facteur b)

- 33- je suis bon au sport

- 34- je suis fort
- 35- je suis habile de mes mains
- 36- je suis nul en musique
- 37- je manque d'imagination
- 38- je suis intelligent
- 39- j'ai peu d'aptitudes pour les arts plastiques
- 40- je comprends difficilement quand on m'explique quelque chose

Sujet-facteur c)

- 41- je suis triste
- 42- j'ai peur de me tromper quand je fais un travail
- 43- quand on joue en équipes, je pense que mon équipe va perdre
- 44- je suis mal, quand quelqu'un me regarde travailler
- 45- j'ai peur de ne pas répondre, comme il faut, à ce questionnaire
- 46- je suis de bonne humeur
- 47- je saute de joie quand je suis contente
- 48- je pleure, si j'ai de la peine

Ecole-facteur a)

- 49- mon professeur est content de mon travail
- 50- mon professeur trouve que je suis un mauvais élève
- 51- mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la difficulté en classe
- 52- le professeur dit souvent que je ne comprend rien
- 53- le professeur est impatient avec moi
- 54- j'ai beaucoup de difficultés à l'école
- 55- je suis fier de mon bulletin
- 56- à l'école, je finis mon travail après les autres
- 57- les autres apprennent plus vite que moi

58- je sais bien les réponses, quand le professeur nous interroge

Groupe-facteur a)

59- je me fais des amis facilement

60- en groupe, j'ai peur de faire rire de moi

61- je suis gêné de parler devant la classe

62- je préfère jouer avec des enfants plus jeunes que moi

63- j'aime mieux jouer tout seul

Groupe-facteur b)

64- aux récréations, des amis me demandent pour jouer avec eux

65- mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées

66- mes amis me trouvent drôle

67- quand on fait des équipes, je suis choisi en dernier

68- après l'école, des amis viennent jouer chez moi

3- Analyse de la validité de contenu

Avant de procéder à l'expérimentation, il faut vérifier si l'instrument mesure vraiment le concept étudié. Cette question concerne la validité de l'instrument. La validité est le lien entre le concept à mesurer, tel que défini dans le contexte théorique, et les items conçus pour le mesurer. Il existe plusieurs façons de déterminer la validité. L'instrument sera d'abord soumis à la validité de contenu.

La validité de contenu consiste à déterminer ce que l'instrument mesure, en se basant sur le jugement "d'experts". Si, indépendamment l'une de l'autre, des personnes qualifiées jugent que les items mesurent le "self-esteem", elles accordent ainsi à l'instrument une validité de contenu.

a) Méthode de cotation des items

Voici la description des différentes étapes pour déterminer la validité de contenu de l'instrument. D'abord, fut effectué le recrutement des analystes: vingt personnes furent choisies. Elles appartiennent aux professions suivantes: six psychologues, deux professeurs aux sciences de l'éducation, deux chercheurs en éducation, un professeur au secondaire, un psycho-éducateur, un omnipraticien, deux didacticiens, deux animateurs et trois docimologues. Au plan des qualifications, le groupe compte quatre diplômés du troisième cycle, neuf du deuxième cycle et sept du premier cycle.

Etant donné que les analystes ne sont pas spécialisés en "self-esteem", il fallait procéder à un entraînement avant la cotation des items. Cet entraînement comprend deux parties, une sur la théorie du "self-esteem" et l'autre sur la cotation des items. Pour la première partie, les analystes ont reçu un texte qui résume les formulations théoriques relatives au "self-esteem". (Annexe I). Ce texte comprend la définition des concepts de base, un aperçu du développement du "self-esteem" et enfin la définition opérationnelle du "self-esteem". Les informations contenues dans le texte ont été complétées lors d'une rencontre avec les analystes. La définition opérationnelle fut particulièrement mise en évidence afin que le rationnel des catégories et des facteurs soit bien assimilé par les analystes.

L'étape suivante fut la cotation des items par les analystes, laquelle cotation comportait deux volets. D'abord, pour chaque item, dire s'il est positif, négatif ou neutre, par rapport au "self-esteem". La question est la suivante: si l'enfant répond oui à l'item, est-ce

l'indice d'un "self-esteem" positif ou négatif, ou est-ce sans rapport avec le "self-esteem"?

Le deuxième niveau de cotation concerne les catégories et les facteurs. A chacun des items, les analystes associent une catégorie: parents (P), sujet (S), pairs-groupe (G) ou professeur-école (E) et enfin, indiquent le facteur concerné par cet item, soit Pa, Pb, Sa, Sb, Sc, Ea, Eb, Ga ou Gb.

La capacité des analystes à coter les items a été vérifiée par un exercice (Annexe II). Cet exercice ayant montré que la théorie était bien assimilée, nous avons remis à chaque analyste les tableaux pour la cotation (Annexe III). Ces tableaux sont composés des soixante-huit items de la première version, présentés dans un ordre aléatoire. Avant de procéder à la cotation, il fut rappelé que chacun devait répondre individuellement, sans aucune consultation des experts entre eux. Il fut constaté que les analystes se sont acquittés de cette tâche très consciencieusement.

Nous abordons maintenant la dernière phase de la validation, l'analyse des résultats de la cotation des experts.

b) Résultats de l'analyse de la validité de contenu

L'analyse de la cotation des items s'effectue en deux temps: partie I, analyse de cotation des items selon les trois catégories positif, négatif et neutre; partie II, analyse de cotation des items selon les neuf catégories: parents (a,b), sujet (a,b,c), école (a,b) et groupe (a,b). Dans chacune des deux parties, la fidélité des analystes, la fidélité des catégories et la fidélité des items sont rapportées.

1) Résultats de l'analyse, partie I

La tableau 1, donne le pourcentage de fidélité des analystes par rapport aux catégories positif, négatif et neutre. La moyenne de fidélité est 90.8%, ce qui constitue une très haute fidélité. En général, la fidélité est considérée comme élevée, lorsqu'elle est au-dessus de 65%. De plus, aucun analyste a une fidélité inférieure à 86%; donc aucun analyste ne doit être exclu. L'écart-type de 2.6 indique une concentration remarquable des scores individuels. Ces résultats montrent que les analystes ont fait leur travail avec sérieux. Si l'un d'entre eux avait coté au hasard, l'analyse des résultats aurait permis de le repérer grâce à un indice de fidélité relativement bas.

Tous les analystes étant retenus, nous poursuivons avec l'analyse de fidélité des catégories. Nous constatons que la fidélité des catégories positif et négatif est très élevée, 94% (tableau 2). Ces résultats signifient que la cohérence interne est très élevée pour les catégories 1 et 2. Quant à la catégorie 3, neutre, la fidélité est très basse, 24%; donc, la catégorie neutre ne peut exister.

Nous terminons cette première partie par l'analyse de fidélité des soixante-huit items (tableau 4). La moyenne de fidélité pour l'ensemble des items atteint le score très élevé de 94%, tandis que l'écart-type se situe à 10.2%. La plupart des items ont une fidélité élevée sauf les items 10 et 55 qui ont une fidélité inférieure à 60%. Nous devons exclure ces deux items, de même que l'item 54, parce qu'il est coté neutre et que cette catégorie ne peut exister, de par l'analyse précédente.

Suite à cette première partie de l'analyse, nous conservons deux caté-

Tableau 1: FIDELITE DES ANALYSTES (Partie I)

NO. DE L'ANALYSTE	FIDELITE
1	90
2	93
3	85
4	94
5	89
6	89
7	86
8	92
9	88
10	92
11	92
12	94
13	94
14	87
15	91
16	93
17	90
18	93
19	91
20	93
MOYENNE	90.8
ECART-TYPE	2.6

Tableau 2

FIDELITE DES CATEGORIES (Partie I)

NO.	CATEGORIE	FIDELITE
1	POSITIF	94
2	NEGATIF	94
3	NEUTRE	24

Tableau 3

RECOUPEMENTS DES CATEGORIES INFIDELES (Partie I)

NO. CAT.	1	2	3
1	FIDELITE	ASSEZ	FORTE
2	FIDELITE	ASSEZ	FORTE
3	192	244	0

Tableau 4

FIDELITE DES ITEMS (Partie I)

NO. DE L'ITEM	FIDELITE	CATEGORIE
1	100	POSITIF
2	85	NEGATIF
3	95	POSITIF
4	95	NEGATIF
5	100	NEGATIF
6	100	POSITIF
7	100	POSITIF
8	95	NEGATIF
9	85	NEGATIF
10	55X	NEGATIF
11	85	POSITIF
12	100	POSITIF
13	95	NEGATIF
14	80	NEGATIF
15	90	POSITIF
16	100	POSITIF
17	100	NEGATIF
18	100	NEGATIF

X: FIDELITE TROP FAIBLE

Tableau 4 (suite)

FIDELITE DES ITEMS

NO. DE L'ITEM	FIDELITE	CATEGORIE
19	100	POS ITIF
20	100	NEGATIF
21	100	POSITIF
22	100	POSITIF
23	100	POSITIF
24	100	POSITIF
25	100	POSITIF
26	95	POSITIF
27	100	POSITIF
28	95	NEGATIF
29	80	NEGATIF
30	100	NEGATIF
31	85	NEGATIF
32	100	POSITIF
33	100	POSITIF
34	100	NEGATIF
35	95	POSITIF
36	100	NEGATIF
37	95	POSITIF
38	100	POSITIF
39	100	NEGATIF

Tableau 4 (suite)

FIDELITE DES ITEMS

NO. DE L'ITEM	FIDELITE	CATEGORIE
40	100	POSITIF
41	100	NEGATIF
42	100	NEGATIF
43	100	NEGATIF
44	90	NEGATIF
45	100	POSITIF
46	100	NEGATIF
47	100	NEGATIF
48	85	POSITIF
49	100	POSITIF
50	100	POSITIF
51	100	NEGATIF
52	90	NEGATIF
53	100	POSITIF
54	60	NEUTRE
55	50*	NEGATIF
56	100	NEGATIF
57	95	NEGATIF
58	100	POSITIF
59	100	NEGATIF

*: fidélité trop faible

Tableau 4 (suite)

FIDELITE DES ITEMS

NO. DE L'ITEM	FIDELITE	CATEGORIE
60	90	NEGATIF
61	85	POSITIF
62	95	POSITIF
63	100	NEGATIF
64	95	NEGATIF
65	90	POSITIF
66	80	POSITIF
67	95	NEGATIF
68	90	POSITIF
MOYENNE	94.0	
ECART-TYPE	10.2	

gories: positif et négatif; et nous ne perdons que trois items. Nous passons maintenant à la partie II, soit l'analyse de fidélité par rapport aux neuf catégories.

2) Résultats de l'analyse, partie II

Dans cette seconde partie, nous avons effectué trois analyses successives. Pour l'analyse 1, la moyenne de fidélité des analystes est de 64.8% (tableau 5). Pour quelques analystes, la fidélité est inférieure à 60%. Ici, nous avons le choix entre mettre en doute la cohérence des analystes ou celle des catégories. Comme la fidélité des analystes était très élevée dans la première partie, nous préférons plutôt retenir la première hypothèse et considérer immédiatement l'analyse de fidélité des catégories.

Toujours à l'analyse 1, la fidélité de trois catégories est inférieure à 60% (tableau 6). Ce sont les catégories 3 (Sa), 5 (Sc) et 8 (Ga). Ces catégories ne possédant pas de cohérence interne suffisante, nous examinons alors les recouvrements des catégories (tableau 7). Les recouvrements mathématiques montrent que la catégorie 3 est confondue le plus souvent avec la catégorie 4, tandis que la 8 se recoupe avec la 9. A ce recouvrement mathématique s'ajoute un recouvrement de catégorie qui est congruent avec la définition opérationnelle. En effet, les catégories 3 et 4 appartiennent à la même catégorie S, de même que les catégories 8 et 9 font partie de G. La catégorie 3 est donc regroupée avec la catégorie 4 (Sab) et la catégorie 8 avec la 9 forment G. Sept catégories sont maintenant retenues pour l'analyse 2.

Lors de cette deuxième analyse, la moyenne de fidélité des analystes est passée de 64.8 à 71.7% (tableau 5). Aucun analyste a une

Tableau 5

FIDELITE DES ANALYSTES (Partie II)

NO. DE L'ANALYSTE	ANALYSE 1	ANALYSE 2	ANALYSE 3
1	68	74	78
2	60	69	72
3	69	76	80
4	56	66	72
5	66	72	76
6	65	73	79
7	58	65	72
8	57	66	73
9	70	76	80
10	62	68	75
11	67	72	80
12	71	76	81
13	71	76	82
14	69	73	79
15	64	73	76
16	61	69	75
17	66	74	79
18	66	73	76
19	60	66	70
20	70	77	81
MOYENNE	64.8	71.7	76.8
ECART-TYPE	4.7	3.8	3.5

Tableau 6

FIDELITE DES CATEGORIES (Partie II)

ANALYSE 1			ANALYSE 2		ANALYSE 3	
NO.	CAT.	FID.	CAT.	FID.	CAT.	FID.
1	Pa	72	Pa	72	Pa	72
2	Pb	66	Pb	66	Pb	66
3	Sa	53	Sab	75	S	85
4	Sb	60	Sc	59	Ea	83
5	Sc	59	Ea	83	Eb	63
6	Ea	83	Eb	63	G	79
7	Eb	63	G	79		
8	Ga	56				
9	Gb	74				

RECOUPEMENTS DES CATEGORIES INFIDELES (Partie II)

NO.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	FIDELITE ASSEZ FORTE								
2	FIDELITE ASSEZ FORTE								
3	28	25	0	149	120	3	44	46	8
4	19	16	121	0	76	23	90	29	4
5	20	7	119	91	0	4	19	69	12
6	FIDELITE ASSEZ FORTE								
7	1	3	18	73	21	39	0	10	16
8	28	3	41	35	34	40	18	0	58
9	FIDELITE ASSEZ FORTE								

fidélité inférieure à 65%. La fidélité des catégories a augmenté considérablement (tableau 6). Donc, nous avons fait le bon choix dans le regroupement des catégories. Cependant, une catégorie, Sc, a une fidélité inférieure à 60%. Le recouplement des catégories est de nouveau effectué pour déterminer à quelle catégorie se joindra Sc. D'après le tableau 8, nous voyons que la catégorie 4, (Sc) est confondue très fortement avec la catégorie 3 (Sab). Donc, les catégories 3 et 4 sont regroupées en une seule catégorie S et la tentative de scinder S en sous-catégories s'avère impossible. Nous procédons à la troisième analyse avec six catégories.

Les résultats du tableau 5 indiquent, pour cette analyse, une moyenne de fidélité des analystes de 76.8%. Aucun analyste a une fidélité inférieure à 70%, ce qui est un excellent résultat. Quant à la fidélité de la catégorie S, elle atteint 85% (tableau 6). La plus basse fidélité est pour la catégorie Eb, 63%. Mais cette fidélité est acceptable et ne justifie pas un autre regroupement de catégories.

La fidélité des soixante-huit items, pour les trois analyses, est rapportée au tableau 10. Les résultats se résument comme suit: à l'analyse 2, la fidélité a augmenté et atteint 79.3% et enfin à l'analyse 3, la moyenne de fidélité est très élevée, 83.5%. Cependant, si l'on examine la fidélité de chacun des items lors de l'analyse 3, sept items ont une fidélité inférieure à 60%. Cette fidélité est trop basse et il faut exclure ces items: 7, 13, 26, 38, 44, 55 et 60. Rappelons qu'à la première partie de l'analyse, par rapport aux catégories positif, négatif et neutre, nous avons trois items litigieux, 10, 54 et 55. Au total, nous avons neuf items litigieux, puisque l'item 55 a été enlevé dans les deux cas.

Tableau 8

RECOUPEMENTS DES CATEGORIES INFIDELES (Partie II)

ANALYSE 2.

ND.	1	2	3	4	5	6	7
1	FIDELITE ASSEZ FORTE						
2	FIDELITE ASSEZ FORTE						
3	FIDELITE ASSEZ FORTE						
4	20	7	210	0	4	19	81
5	FIDELITE ASSEZ FORTE						
6	1	3	91	21	39	0	26
7	FIDELITE ASSEZ FORTE						

Tableau 9

RECOUPEMENTS DES CATEGORIES INFIDELES (Partie II)

ANALYSE 3

NO.	1	2	3	4	5	6
1	FIDELITE ASSEZ FORTE					
2	FIDELITE ASSEZ FORTE					
3	FIDELITE ASSEZ FORTE					
4	FIDELITE ASSEZ FORTE					
5	1	3	112	39	0	26
6	FIDELITE ASSEZ FORTE					

Tableau 10

FIDELITE DES ITEMS (Partie II)

ANALYSE 1			ANALYSE 2		ANALYSE 3	
NO.	FID.	CAT.	FID.	CAT.	FID.	CAT.
1	85	Ea	85	Ea	85	Ea
2	60	Sa	65	Sab	90	S
3	90	Sc	90	Sc	100	S
4	60	Sb	65	Sab	65	S
5	65	Sb	70	Sab	95	S
6	85	Sb	95	Sab	95	S
7	45*	Pb	45*	Pb	45*	Pb
8	50*	Sc	50*	Sc	85	S
9	95	Ga	100	G	100	G
10	90	Pb	90	Pb	90	Pb
11	80	Sa	100	Sab	100	S
12	80	Eb	80	Eb	80	Eb
13	50*	Pb	50*	Pb	50*	Pb
14	95	Sc	95	Sc	100	S
15	85	Pb	85	Pb	85	Pb
16	100	Gb	100	G	100	G
17	95	Pa	95	Pa	95	Pa

*: FIDELITE TROP BASSE (< 60)

Tableau 10 (suite)

FIDELITE DES ITEMS

ANALYSE 1			ANALYSE 2		ANALYSE 3	
NO.	FID.	CAT.	FID.	CAT.	FID.	CAT.
18	90	Eb	90	Eb	90	Eb
19	80	Pa	80	Pa	80	Pa
20	85	Pa	85	Pa	85	Pa
21	90	Sa	90	Sab	100	S
22	50*	Sb	95	Sab	100	S
23	55*	Gb	95	G	95	G
24	95	Gb	95	G	95	G
25	85	Pb	85	Pb	85	Ph
26	50*	Pa	50*	Pa	50*	Pa
27	60	Pa	60	Pa	60	Pa
28	95	Pa	95	Pa	95	Pa
29	70	Ga	75	S	75	G
30	75	Sb	80	Sab	90	S
31	75	Sb	80	Sab	85	S
32	95	Pa	95	Pa	95	Pa
33	80	Pa	80	Pa	80	Pa
34	70	Ea	70	Ea	70	Ea

*: FIDELITE TROP BASSE (< 60)

Tableau 10 (suite)

FIDELITE DES ITEMS

ANALYSE 1			ANALYSE 2		ANALYSE 3	
NO.	FID.	CAT.	FID.	CAT.	FID.	CAT.
35	70	Pa	70	Pa	70	Pa
36	85	Eb	85	Eb	85	Eb
37	95	Pa	95	Pa	95	Pa
38	50*	Eb	50*	Eb	50*	Eb
39	55*	Sa	95	Sab	100	S
40	95	Sb	100	Sab	100	S
41	65	Eb	65	Eb	65	Eb
42	45*	Sc	45*	Sc	85	S
43	95	Pb	95	Pb	95	Pb
44	50*	Pa	50*	Pa	50*	Pa
45	75	Sa	95	Sab	100	S
46	80	Ga	95	G	95	G
47	95	Ea	95	Ea	95	Ea
48	95	Pc	95	Pa	95	Pa
49	95	Ea	95	Ea	95	Ea
50	75	Ga	100	G	100	G
51	95	Ea	95	Ea	95	Ea

*: FIDELITE TROP BASSE (<60)

Tableau 10 (suite)

FIDELITE DES ITEMS

ANALYSE 1			ANALYSE 2		ANALYSE 3	
NO.	FID.	CAT.	FID.	CAT.	FID.	CAT.
52	80	Pa	80	Pa	80	Pa
53	60	Pb	60	Pb	60	Pb
54	80	Sc	80	Sc	85	S
55	45*	Pa	45*	Pa	45*	Pa
56	75	Gb	85	G	85	G
57	50*	Sa	65	Sab	100	S
58	85	Pb	85	Pb	85	Pb
59	35*	Sc	40*	G	60	S
60	25*	Ga	30*	Sab	45*	S
61	40*	Ga	55*	Sab	60	S
62	90	Gb	100	G	100	G
63	40*	Ga	40*	G	60	S
64	75	Pb	75	Pb	75	Pb
65	85	Sc	85	60	90	6
66	85	Pb	85	Pb	85	Pb
67	100	Sb	100	Sab	100	S
68	70	Sa	100	Sab	100	S
MOYENNE			74.2	79.3	83.5	
ECART-TYPE			19.0	18.8	16.8	

* : FIDELITE TROP BASSE (<60)

Tableau 11

DISTRIBUTION DES ITEMS FIDELES PAR CATEGORIE (Partie II)

ANALYSE 1				ANALYSE 2			ANALYSE 3		
NO.	CAT.	N.	%	CAT.	N.	%	CAT.	N.	%
1	Pa	11	21	Pa	11	20	Pa	11	18
2	Pb	8	15	Pb	8	14	Pb	8	13
3	Sa	5	10	Sab	15	27	S	24	39
4	Sb	7	13	Sc	4	7	Ea	5	8
5	Sc	4	8	Ea	5	9	Eb	4	7
6	Ea	5	10	Eb	4	7	G	9	15
7	Eb	4	8	G	9	16			
8	Ga	4	8						
9	Gb	4	8						
ITEMS LITIGIEUX 16				12			7		

Quant aux catégories, nous en conservons six sur les neuf que comportait la définition opérationnelle. Les analyses successives ont montré que l'instrument mesure le "self-esteem" selon les catégories parents (Pa, Pb), sujet (S), école (Ea, Eb) et pairs-groupe (G).

Une fois terminée l'analyse de la validité de contenu, l'instrument est prêt pour l'expérimentation. Les objectifs fixés au début de cette recherche sont maintenant atteints. Le moment est donc venu de faire le bilan de ce travail et d'esquisser des perspectives pour des recherches ultérieures.

CONCLUSION: Résumé et perspectives

D'abord, le concept de "self-esteem" a été défini en le différenciant des concepts de "self" et de "self-concept". Ensuite, la signification précise du "self-esteem", dans cette recherche, a été formulée à partir des théories de Branden (1969) et de Yamamoto (1972). Pour certains aspects du "self-esteem" comme les relations parents-enfant, enfant-professeur et enfant-pairs, l'apport théorique a été complété par les données expérimentales rapportées surtout par Wylie (1961) et Coopersmith (1967). Ce contexte théorique a conduit à une définition opérationnelle qui tient compte de neuf facteurs du "self-esteem".

Dans la deuxième partie, le problème de la mesure du "self-esteem" a été discuté. Le questionnaire est la forme d'instrument qui a été choisie d'après les recommandations de Fiske (1971) et Guilford (1954) sur la mesure des concepts de personnalité. À partir de la définition opérationnelle, fut élaborée une première version de l'instrument, comprenant soixante-huit items. Nous avons procédé à la validation de contenu de l'instrument et à la fin de l'analyse, il s'est avéré que neuf items étaient litigieux. D'après la définition opérationnelle,

l'instrument révisé doit compter cinquante items répartis ainsi: parents (P) 35%, sujet (S) 35%, école (E) 15% et groupe (G) 15%. Pour s'assurer que chaque catégorie conserve suffisamment d'items, il faut analyser la distribution des items litigieux par catégorie: catégorie P, il reste 18 items et il en faut 17, catégorie S, il reste 23 items et il en faut 17, catégorie E, il reste 9 items et il en faut 8, catégorie G, il reste 9 items et il en faut 8.

Donc nous avons suffisamment d'items par catégorie pour poursuivre l'analyse de validité de cette deuxième version de l'instrument.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la phase d'expérimentation fera l'objet d'une recherche ultérieure. Cependant, nous pouvons mentionner quelques étapes de l'expérimentation.

D'abord l'instrument sera révisé au plan linguistique. Il est très important de vérifier la signification que peuvent avoir certains mots ou expressions pour des enfants de huit à douze ans. Les modifications proposées par le linguiste seront adaptées lors de la mise à l'essai avec des groupes restreints.

L'expérimentation se poursuivra par l'étude des indices de discrimination et de difficulté de chaque item. Pour la version finale de l'instrument, les items seront sélectionnés selon trois critères: fidélité (déjà analysée au chapitre II), discrimination et difficulté.

Enfin, il faudra poursuivre l'analyse de la validité de l'instrument d'après trois sortes de validité: la validité de convergence, la validité concurrente ou prédictive et si possible, la validité de construction ("construct validity").

BIBLIOGRAPHIE

- 1- Bernard Caroline, Gorsuch Richard, Henighan Richard, Locus of control: an example of dangers in using children's scales with children, Child Development, 1972, 43.
- 2- Berger E., The relationship between expressed acceptance of self and expressed acceptance of others, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47.
- 3- Berne Erick, Transactional Analysis in Psychotherapy, Grove Press, New-York, 1961.
- 4- Black William F., Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children, Child Development, 1974, 45.
- 5- Bladsos Joseph E., Sex differences in self-concept: fact or artefact?, Psychological Reports, 1973, 32.
- 6- Bommarito and Johnson, Tests and measurements in child development: hand book, Jossey-Bass, San Francisco, 1971.

- 7- Branden Nathaniel, Breaking free, Nash, Los Angeles, 1970.
- 8- Branden Nathaniel, The disowned self, Los Angeles, 1971.
- 9- Branden Nathaniel, The psychology of self-esteem", Los Angeles, 1969.
- 10- Busse Thomas V. and Carpenter Thomee R., Development of self-concept in negro and white welfare children, Child Development, 1969, 40.
- 11- Callison Connie P., Experimental induction of self-concept, Psychological Reports, 1974, 35.
- 12- Clifford Clare and Wattengerg William W., Relation of self-concepts to beginning achievement in reading, Child Development, June 1964, 35.
- 13- Cooperemith Stanley, A method for determining types of self-esteem, Journal of Abnormal Psychology, 1959, 59.
- 14- Cooperemith Stanley, The antecedents of self-esteem, San Francisco, Freeman, 1967.
- 15- Cronbach and Meehl, Construct validity in psychological tests, Psychological Bulletin, L11, 1955.

- 16- Davidson Helen H. and Lang Gerhard, Children's perceptions of their teachers feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior, Journal of experimental Education, Vol. 29, dec. 1960.
- 17- Dinkmeyer Don C., Child development, The emerging self, Prentice-Hall, New-Jersey, 1965.
- 18- Dymond R. and Rogers C., Psychotherapy and personality change, Chicago, Un. of Chicago Press, 1954.
- 19- Edeburn Carl E. and Landry Richard, G., Self-concepts of students and a significant other, the teacher, Psychological Reports, 1974.
- 20- Engel Mary and Raine Walter J., A method for the measurement of the self-concept of children in third grade, The Journal of Genetic Psychology, 1961, 4.
- 21- Felker Donald W. and Thomas Susan B., Self-initiated verbal reinforcement and positive self-concept, Child Development, 1971, 42.
- 22- Fiske Donald W., Measuring the concepts of personality, Aldine, Chicago, 1971.
- 23- Guilford, J.P. Psychometric methods, N.Y., 1954.
- 24- Hamachek Don E., The self in growth, teaching and learning, N.J. 1965.

- 25- Harris D.B. and Piers Ellen V., Age and other correlates of self-concept in children, Journal of Educ. Psychol., 1964, 55.
- 26- Harris D.B. and Piers Ellen V., The Piers-Harris children's self-concept scale, 1969.
- 27- Helper Malcolm M., Learning theory and self-concept, Journal of Abnormal and Soc. Psychol., 1955 (51).
- 28- Horowitz Degen Frances, The relationship of anxiety, self-concept and sociometric status among fourth, fifth and sixth grade children, Journal of Abn. and Social Psych., 1962, Vol. 65.
- 29- Howard Leventhal and Sidney L. Perloe, A relationship between self-esteem and persuasibility, Journal Abnorm. and Soc. Psychol., 1962, (64).
- 30- James and Jongeward, Born to win, Addison-Wesley, Mass., 1971.
- 31- Jereild A.T., In search of self, Teacher's College, Columbia, N-Y., 1952.
- 32- Judd Larry R. and Smith Carolyn B., Discrepancy score validity in self and ideal self-concept measurement, Journal of Counseling Psychology, 1974, Vol. 21, No. 2.
- 33- Kokenes Barbara, Grade level differences in factors of self-esteem, Developmental Psychology, 1974, Vol. 10, No. 6.

- 34- Lipsitt Lewis P., A self-concept scale for children and its relationship to the children's form of the manifest anxiety scale, Child Development, Vol. 29, No. 4, dec. 1958.

- 35- Pedersen D., Evaluation of self and others and some personality correlates, Journal of Psychology, 1969, 71.

- 36- Perkins Hugh V., Factors influencing change in children's self-concepts, Child Development, Vol. 29, No. 2, June 1958.

- 37- Perkins Hugh V., Teachers and peers perceptions of children's self-concepts, Child Development, Vol 29, No. 2, June 1958.

- 38- Sears Robert R., Relation of early socialization experience to self-concept and gender role in middle childhood, Child Development, 1970, 41.

- 39- Share Joseph Hymen, The relationship of middle-class elementary school students internal control to intelligence, achievement, self-concept and teacher's ratings, Dissertation Abstracts International, A 33, 1973, 3406A.

- 40- Steiner Claude M., Scripts people live, Grove Press, N-Y., 1974.

- 41- Stephenson William, The study of behavior: Q-technique and its methodology, Chicago: University of Chicago Press, 1953.

- 42- Trowbridge Lambert, Trowbridge Lisa and Trowbridge Norma, Self-concept and socio-economic status, Child Study Journal, 1972.

- 43- Wylie Ruth C., The Self-concept, Un. of Nebraska Press, 1961.

- 44- Wylie Ruth C., Self-ratings, level of ideal-self ratings, defensiveness, Psychological Reports, 1965, 16.

- 45- Yamamoto Kaoru, The child and his image, Houghton Mifflin, Boston, 1972.

ANNEXE I: Texte pour l'entraînement des analystes

COTATION DES ITEMS SELON LES OBJECTIFS

Chapitre I

LE "SELF-ESTEEM"

Votre collaboration est absolument nécessaire à la construction d'un test pour mesurer l'estime de soi (nous dirons le "self-esteem") d'enfants de huit à douze ans.

Le "self-esteem" est un concept de plus en plus important en psychologie clinique et scolaire. Plusieurs auteurs soutiennent que la perception qu'un individu a de lui-même est le facteur central influençant son comportement. Pour Branden, il n'y a aucun jugement de valeur plus important pour un homme, ni aucun facteur plus déterminant dans son développement psychologique et sa motivation, que l'estime qu'il porte à lui-même. Quant à Berne, le "self-esteem" est un concept de base dans sa théorie de l'Analyse transactionnelle.

A) Définition

- 1) Le "self-esteem" est un jugement de valeur qu'une personne porte sur son "self".

- 2) Le "self" réfère à l'être entier; c'est la totalité de ce que je suis, incluant l'aspect subjectif "(I)" et objectif "(me)", de mon expérience.
- 3) "le self-concept" est la représentation symbolique du "self"; il correspond à toutes les descriptions verbales, picturales et autres, du "self".

Selon Yamamoto, le "self-esteem" permet une ressemblance de plus en plus étroite entre le "self-concept" et le "self".

Il ne faut pas confondre le "self-esteem" et la fierté. Le "self-esteem" fait appel à la confiance fondamentale de l'homme (que Branden appelle "psycho-épistémologique") en son efficacité et sa valeur. La fierté est un sentiment de satisfaction de soi après une réussite dans une tâche particulière ou une habileté spécifique. Le "self-esteem" précède les réalisations, alors que la fierté vient après. Branden propose la relation causale suivante: (voir figure 1)

La définition du "self-esteem" selon Branden, comprend deux aspects interreliés. Le "self-esteem" est la conviction de quelqu'un qu'il est compétent pour vivre (efficacité) et digne de vivre (valeur personnelle). Et l'homme se rend digne de vivre en étant compétent à vivre. Donc, les réalisations de l'enfant comme élève, sportif... reflètent la façon dont il s'apprécie globalement comme personne.

B) Développement du "self-esteem"

Pour Sullivan les traits de personnalité de l'enfant, en interaction continuelle avec les "significant others" forment la base du "self-

FIGURE I



esteem". Selon plusieurs auteurs, Glasser, Berne, Branden, le besoin de "self-esteem" est vécu très tôt dans l'enfance. Comme le jeune enfant est totalement dépendant de ses parents, nous accorderons une grande importance à la relation parents-enfants dans le développement du "self-esteem".

A l'âge scolaire, le professeur et les amis deviennent aussi des "significant others". La façon dont l'enfant est perçu par son professeur et par le groupe dont il fait partie, aura une influence sur son "self-esteem". Cet influence n'est, cependant, pas aussi déterminante que celle des parents, à cause de l'âge où se forme le "self-esteem".

Enfin, les caractéristiques personnelles de l'enfant sont déterminantes dans la formation du "self-esteem". Ces caractéristiques feront qu'il réagira ou non dans le sens des influences extérieures qu'il reçoit.

Les items se regroupent en quatre catégories: 1) parents
2) sujet 3) professeur-école 4) pairs.

Catégorie 1- parents

Rationnel:

Plusieurs recherches confirment l'hypothèse de l'importance de la relation parents-enfants. Par exemple, Pedersen, (1969) obtient une relation positive entre l'évaluation du "self" de l'enfant et la façon dont il croit être perçu par ses parents. Cette recherche est effectuée avec une population d'étudiants du niveau universitaire. Il

est évident que l'évaluation des parents a une influence encore plus grande chez les enfants plus jeunes.

Coopersmith a effectué une importante recherche sur les conditions qui favorisent un "self-esteem" positif. Le facteur déterminant demeure la relation parents-enfants. Il arrive à la conclusion qu'il faut trois conditions principales pour qu'un enfant aie un "self-esteem" positif: acceptation par ses parents, respect de l'action personnelle, à l'intérieur de limites clairement définies. Il ne donne pas un ordre d'importance pour ces facteurs. Il indique seulement, qu'aucun n'est suffisant en lui-même.

Facteurs de la catégorie-parents:

a) acceptation:

- affection pour l'enfant tel qu'il est
- attentions positives
- intérêt pour tout ce qui concerne l'enfant, ses compagnons...
- disponibilité: on lui donne du temps pour faire des activités agréables avec lui.

Suite à ces attentions que lui manifestent ses parents, l'enfant conclut qu'il a de la valeur comme personne et il peut se regarder favorablement. En termes d'Analyse transactionnelle, nous dirons que les parents font sentir à l'enfant qu'il est O.K. tel qu'il est.

b) autonomie à l'intérieur de limites clairement définies

Nous regroupons les deux autres conditions de Coopersmith sous un facteur unique. L'autonomie se définit comme une certaine liberté

d'action,

- on lui fait confiance (puisque'il est O.K.)
- respect de l'enfant dans ses goûts...
- encouragement pour l'initiative
- acceptation du point de vue de l'enfant.

Tout ceci à l'intérieur de limites ou structures qui ont un effet facilitateur à la condition que ces limites soient raisonnables et proportionnées à l'âge de l'enfant, et non arbitraires ou inflexibles.

L'Analyse transactionnelle dirait "un parent aidant qui respecte les besoins de l'enfant libre, de l'enfant".

Nous appuyant sur Berne, nous accorderons plus d'importance au facteur a) qui constitue probablement la base du "self-esteem" de l'enfant.

Catégorie 2- le sujet

Rationnel:

Sans nier l'importance de l'influence des parents ou autres, Branden insiste sur le pouvoir d'auto-détermination de l'homme. Il soutient que l'individu joue un rôle très important dans son propre développement, particulièrement, en ce qui concerne le "self-esteem".

L'enfant réagit aux influences extérieures avec toutes ses caractéristiques personnelles. Sa façon de répondre aux stimulations de son entourage a une importance déterminante sur l'évaluation qu'il fait de lui-même.

Facteurs de la catérogie sujet:

a) valeur personnelle:

Concept fondamental de confiance en soi, en sa valeur comme personne. C'est le "digne de vivre" de la définition de Branden. En Analyse transactionnelle, ce facteur correspond à la position fondamentale "je suis O.K.", ou "je ne suis pas O.K.".

En conclusion de son étude, Coopersmith décrit les personnes ayant un "self-esteem" élevé:

- efficaces
- équilibrées
- compétentes
- actives
- indépendantes
- capables d'activités créatrices
- capables de formuler des demandes claires.

b) compétence

Ce facteur correspond au deuxième aspect du "self-esteem" selon Branden, "la compétence à vivre". C'est le facteur a), valeur personnelle, mais concrétisé dans des actions ou des réalisations. Une personne qui ne se trouve aucune aptitude dans aucun domaine que ce soit, n'aura pas une valeur personnelle élevée.

La compétence s'exprime par les réalisations au niveau intellectuel, physique ou créateur (arts plastiques, musique...)

c) état affectif

Selon Coopersmith, il faut tenir compte, dans les caractéristiques personnelles reliées au "self-esteem", de l'état affectif. Ses résultats lui permettent de soutenir que les personnes qui ont un "self-esteem" élevé sont 1) plus expressives dans leurs émotions, 2) plus joyeuses et 3) moins atteintes par l'anxiété que le groupe bas en "self-esteem". L'anxiété est exprimée ici par l'appréhension devant l'avenir, ou devant une tâche nouvelle et l'insécurité.

Catégorie 3- Professeur-école

Rationnel:

Nous avons vu, plus haut, que le professeur est important pour l'enfant parce qu'il remplace, en partie, les parents. Plusieurs recherches ont montré que l'acceptation de l'enfant par son professeur influence le niveau de son "self-esteem" (Perkins (1960), Edeburn et Landry (1974). Le professeur est important aussi, parce que c'est lui qui évalue la capacité à apprendre de l'enfant.

Dans notre contexte nord-américain, l'école est une activité majeure de l'enfance. Selon Coopersmith, "le succès ou l'échec à l'école a des conséquences marquées sur le "self-esteem". En effet, la performance à l'école est associée avec des sentiments de valeur personnelle.

Facteurs de la catégorie professeur-école:

a) acceptation par le professeur

- appréciation de l'enfant par son professeur
- appréciation comme élève **et** comme personne

Le professeur montre cette appréciation en disant qu'il est satisfait du travail de l'élève, en lui faisant des compliments ou en lui donnant des responsabilités dans la classe.

b) compétence à apprendre

- auto-évaluation de l'enfant sur ses capacités à apprendre
- se sent capable de faire le travail qu'on lui demande
- se perçoit comme aussi bon que les autres
- est capable de suivre le groupe

C'est l'école vécue comme expérience de succès ou d'échec. Coopersmith obtient des relations significatives entre le "self-esteem" et la réussite académique.

Catégorie 4- les pairs (groupe)

Rationnel:

Théoriquement, un "self-esteem" élevé est associé à la réussite dans les relations interpersonnelles. A son tour, l'estime venant des pairs aura pour effet de maintenir le "self-esteem".

Plusieurs recherches montrent qu'il existe une relation positive entre le "self-esteem" et les indices sociométriques (Horowitz (1962), Kokenes (1974), Coopersmith).

Coopersmith obtient les résultats suivants. Les personnes ayant un "self-esteem" bas sont celles qui ont le plus de relations pauvres

avec leurs pairs. Quant à ceux qui ont un "self-esteem" élevé, Coopersmith les décrit comme ayant des relations sociales généralement bonnes et qui occupent des positions d'influence et d'autorité.

Facteurs de la catégorie - pairs (groupe):

a) compétence sociale:

- recherche de contacts avec ceux de son âge
- compétence du sujet à établir des relations avec les autres
- confiance en sa valeur comparée aux autres

sujet \longrightarrow pairs

b) popularité:

- acceptation par son groupe
- recherche sa compagnie
- estime pour certaines qualités

sujet \longleftarrow pairs

Chapitre II COTATION DES ITEMS PAR LES ANALYSTES

Nous vous demandons de juger les items à deux niveaux:

- 1- pour chaque item, dire s'il est positif, négatif, ou neutre par rapport au "self-esteem". C'est-à-dire, si l'enfant répond oui, à l'item, est-ce l'indice d'un "self-esteem" négatif ou positif ou est-ce qu'il n'indique rien sur le "self-esteem". Dans la colonne appropriée, inscrivez un X pour indiquer si l'item concerne un "self-esteem" positif, négatif ou neutre.
- 2- pour chaque item, dire à quelle catégorie il appartient, parents (P), sujet (S), pairs-groupe (G) ou professeur-école (E); et enfin de quel facteur ou sous-catégorie, il s'agit.

Pour vous faciliter la cotation, voici un rappel, des facteurs de chaque catégorie:

- | | |
|----------------|---------------------------|
| 1) P - Parents | P a - acceptation |
| | P b - limites - autonomie |
| 2) S - Sujet | S a - valeur personnelle |
| | S b - compétence |
| | S c - état affectif |

3) E- Prof.-école

E a - acceptation par professeur

E b - compétence à apprendre

4) G- Pairs-groupe

G a - compétence sociale

G b - popularité

Dans la colonne appropriée, inscrivez un X pour indiquer à quelle catégorie: soit Pa, Pb, Sa, Sb, Sc, Ea, Eb, Ga, Gb, l'item appartient.

ANNEXE II: Exercice de cotation des items

Pour vérifier si la cotation est bien comprise, nous allons coter quelques items pris en dehors des items du test.

- 1- Ma mère est inquiète quand je suis malade.
- 2- Je suis peureux.
- 3- Le professeur me réprimande souvent.
- 4- Mes parents sont contents quand j'arrive.
- 5- Je joue bien du piano.
- 6- Je sais bien mes leçons.
- 7- Après l'école, des amis me demandent pour jouer avec eux.
- 8- Je suis débrouillard.
- 9- Mon père me donne des responsabilités.
- 10- Je suis capable d'apprendre beaucoup de choses.
- 11- En équipe je laisse les autres décider.
- 12- A l'école, j'ai du plaisir avec mes amis.
- 13- A la maison, je peux dire ce que je pense.
- 14- Je m'ennuie tout seul.
- 15- Le professeur me donne des responsabilités.

Clé de correction de l'exercice de notation

- 1- Positif- Ea
- 2- négatif- Sc
- 3- négatif- Ea
- 4- positif- Pa
- 5- positif- Sb
- 6- positif- Eb
- 7- positif- Gb
- 8- positif- Sa
- 9- positif- Pb
- 10- positif- Sb
- 11- négatif- Ga
- 12- positif- Ga
- 13- positif- Pb
- 14- négatif- Sa
- 15- positif- Ea

ANNEXE III: Tableaux pour la cotation des items

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
1. mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la difficulté en classe												
2. je m'ennuie quand je n'ai pas d'école												
3. je suis de bonne humeur												
4. je comprends difficilement quand on m'explique quelque chose												
5. j'ai peur de me tromper quand je fais un travail												
6. je suis bon au sport												
7. mes parents trouvent que je suis capable d'apprendre beaucoup de choses												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
8. je suis mal, quand quelqu'un me regarde travailler												
9. je préfère jouer avec des enfants plus jeunes que moi												
10. mes parents me laissent faire tout ce que je veux												
11. je m'occupe de mon apparence physique												
12. je sais bien les réponses quand le professeur nous interroge												
13. mes parents voudraient que je sois plus débrouillard												
14. je suis triste												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
15. à la maison je suis puni seulement quand je le mérite												
16. aux récréations, des amis me demandent pour jouer avec eux												
17. mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler												
18. à l'école, je finis mon travail après les autres												
19. je discute beaucoup avec mes parents												
20. mon père est indifférent à ce que je fais à l'école												
21. je suis content d'être ce que je suis (fille ou garçon)												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3		1	2		3	4	5		6	7		8	9
	+	-	N		Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb
22. je suis fort																
23. mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées																
24. après l'école, des amis viennent jouer chez moi																
25. ma mère tient compte de mes goûts pour décorer ma chambre																
26. j'ai beaucoup de plaisir à la maison																
27. la fin de semaine, je bricole avec mon père																
28. mes parents aimeraient mieux que je sois différent																
	+	-	N		Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb
	1	2	3		1	2		3	4	5		6	7		8	9

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
29. j'aime mieux jouer tout seul												
30. j'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire												
31. j'ai peu d'aptitude pour les arts plastiques												
32. mes parents cherchent à me faire plaisir												
33. mes parents sont contents de moi												
34. le professeur dit souvent que je ne comprends rien												
35. mes parents sont là quand j'ai besoin d'eux												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
36. j'ai beaucoup de difficultés à l'école												
37. ma mère regarde des émissions de télévision avec moi												
38. je suis fier de mon bulletin												
39. je manque d'imagination												
40. je suis habile de mes mains												
41. les autres apprennent plus vite que moi												
42. quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai peur de le demander												
43. mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
44. mes parents sont trop sévères												
45. je suis intelligent												
46. en groupe, j'ai peur de faire rire de moi												
47. mon professeur trouve que je suis mauvais élève												
48. avec ma famille je fais des excursions intéressantes												
49. mon professeur est content de mon travail												
50. je me fais des amis facilement												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
51. le professeur est impatient avec moi												
52. ma mère ne veut rien savoir de mes amis												
53. mes parents trouvent que j'ai de bonnes idées												
54. je pleure si j'ai de la peine												
55. j'aime mieux jouer chez mes amis												
56. quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi en dernier												
57. j'ai beaucoup de difficulté à me décider quand je dois choisir												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
58. mes parents me font confiance												
59. quand on joue en équipe, je pense que mon équipe va perdre												
60. je suis gênée de parler devant la classe												
61. quand j'ai un problème, je trouve quelqu'un pour m'aider												
62. mes amis me trouvent drôles												
63. je suis mal quand je me sens différent des autres												
64. je dois penser comme mes parents												
65. je saute de joie quand je suis contente												
	+	-	N	Pa	Pb	Sa	Sb	Sc	Ea	Eb	Ga	Gb
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ITEMS	1	2	3		1	2		3	4	5		6	7		8	9
	+	-	N		Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb
66. à la maison, j'écoute mes disques préférés																
67. je suis nul en musique																
68. quand je veux quelque chose, je fais tout pour l'obtenir																
	+	-	N		Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb
	1	2	3		1	2		3	4	5		6	7		8	9

ITEMS	1	2	3			1	2		3	4	5		6	7		8	9
	+	-	N			Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb
	+	-	N			Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb
	+	-	N			Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb
	1	2	3			1	2		3	4	5		6	7		8	9

ITEMS	1	2	3		1	2		3	4	5		6	7		8	9	
	+	-	N		Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb	
	+	-	N		Pa	Pb		Sa	Sb	Sc		Ea	Eb		Ga	Gb	
	1	2	3		1	2		3	4	5		6	7		8	9	